

*Qualidade de vida,
esporte e lazer
no cotidiano
do universitário*



*Nara Rejane Cruz de Oliveira
(org.)*

Nara Rejane Cruz de Oliveira (org.), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), atua como docente no Instituto de Saúde e Sociedade e orientadora permanente nos programas de pós-graduação interdisciplinar em Ciências da Saúde e em Ensino em Ciências da Saúde, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* Baixada Santista. É coordenadora do projeto de pesquisa “Esporte e lazer no contexto da política de assistência estudantil das universidades públicas federais brasileiras: Limites e possibilidades”, financiado pelo CNPq (processo 487894/2013-8), do qual se origina esta obra. Lidera ainda o Grupo de Estudo e Pesquisa Corpo e Cultura (Gepecc/Unifesp/CNPq).

Adalberto dos Santos Souza, doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é docente da Unifesp, *campus* Guarulhos. Lidera o Gepecc/Unifesp/CNPq.

Alexandro da Silva é mestre pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde e atua como psicólogo no Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da Unifesp, *campus* Baixada Santista.

Caio Vinicius I. de Melo é psicólogo pela Unifesp, *campus* Baixada Santista. Durante a graduação, foi bolsista CNPq de iniciação científica, sob orientação dos professores doutores Nara Rejane Cruz de Oliveira e Ricardo da Costa Padovani.

Joyce Lopes dos Santos é graduanda em Educação Física na Unifesp, *campus* Baixada Santista, e bolsista CNPq de iniciação científica, sob orientação da professora doutora Nara Rejane Cruz de Oliveira.

Juliana de Menezes Almeida é graduanda em Psicologia na Unifesp, *campus* Baixada Santista, e bolsista do programa de Bolsa de Iniciação à Gestão da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Unifesp (BIG/Prae), sob orientação da professora doutora Nara Rejane Cruz de Oliveira.

Larissa Cavalcante Pires é mestranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Unifesp, *campus* Baixada Santista. Durante a graduação em Psicologia na Unifesp, foi bolsista CNPq de iniciação científica, sob orientação dos professores doutores Nara Rejane Cruz de Oliveira e Ricardo da Costa Padovani.

Leopoldo Ortega da Silva é doutorando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Unifesp, *campus* Baixada Santista.

Rafael de Oliveira Simões é mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Ricardo da Costa Padovani, doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é docente do curso de Psicologia e orientador permanente no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Unifesp, *campus* Baixada Santista.

QUALIDADE DE VIDA, ESPORTE E LAZER
NO COTIDIANO DO UNIVERSITÁRIO

NARA REJANE CRUZ DE OLIVEIRA (ORG.)

QUALIDADE DE VIDA, ESPORTE E LAZER
NO COTIDIANO DO UNIVERSITÁRIO



Capa | Fernando Cornacchia
Coordenação | Ana Carolina Freitas
Copidesque | Isabel Petronilha Costa
Diagramação | DPG Editora
Revisão | Ana Carolina Freitas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Qualidade de vida, esporte e lazer no cotidiano do universitário [livro eletrônico]/Nara Rejane Cruz de Oliveira (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2018.
4.263 KB ; ePDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-449-0291-2

1. Assistência estudantil 2. Esporte e lazer 3. Estudantes universitários 4. Políticas públicas 5. Qualidade de vida 6. Saúde – Promoção 7. Universidades públicas federais - Brasil I. Oliveira, Nara Rejane Cruz de.

18-13948

CDD-378.050981

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil: Universidades públicas federais: Política de assistência estudantil: Educação superior 378.050981

1ª Edição – 2018

Exceto no caso de citações, a grafia deste livro está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado no Brasil a partir de 2009.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Editora Ltda. – EPP – Papyrus Editora
R. Barata Ribeiro, 79, sala 316 – CEP 13023-030 – Vila Itapura
Fone/fax: (19) 3790-1300 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papyrus.com.br – www.papyrus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

PARTE I

QUALIDADE DE VIDA, ESPORTE E LAZER NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: DADOS E DESDOBRAMENTOS DE UMA PESQUISA

1. REFLEXÕES SOBRE O PERFIL E AS DEMANDAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL	13
<i>Túllio Pieroni Toledo, Nara Rejane Cruz de Oliveira e Ricardo da Costa Padovani</i>	
2. SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	31
<i>Túllio Pieroni Toledo, Nara Rejane Cruz de Oliveira e Ricardo da Costa Padovani</i>	
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	43
<i>Nara Rejane Cruz de Oliveira</i>	
4. AUTOESTIMA E QUALIDADE DE VIDA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO PRELIMINAR.....	49
<i>Larissa Cavalcante Pires, Leopoldo Ortega da Silva e Nara Rejane Cruz de Oliveira</i>	
5. OBSERVATÓRIO DA SAÚDE, ESPORTE E LAZER DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO (OBSERVE): A EXPERIÊNCIA DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES	67
<i>Juliana de Menezes Almeida e Joyce Lopes dos Santos</i>	

PARTE II
A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL COMO PRINCÍPIO
PARA PENSAR A QUALIDADE DE VIDA DO ESTUDANTE

1. AS AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS AOS ESTUDANTES
DA UNIFESP BAIXADA SANTISTA: CONQUISTAS E DESAFIOS..... 77
*Yara Aparecida de Paula, Ricardo da Costa Padovani e
Sylvia Helena Souza da Silva Batista*
2. PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR:
INTERSECÇÕES ENTRE SAÚDE MENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS 93
Alexandro da Silva

PARTE III
PROJETOS E ESTUDOS NO CONTEXTO DE SAÚDE,
EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER DO UNIVERSITÁRIO

1. ESPORTE, LAZER E SAÚDE EM UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA..... 113
Rogério Cruz de Oliveira
2. LAZER E SOCIABILIDADE NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: UMA
ANÁLISE DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO..... 125
Tainara Souza Henrique e Ricardo Ricci Uvinha
3. ESPORTE, LAZER E QUALIDADE DE VIDA NAS AÇÕES
EXTENSIONISTAS DO PET EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIFESP BAIXADA SANTISTA 143
Ricardo Luís Fernandes Guerra e Sionaldo Eduardo Ferreira
4. O PROGRAMA DE EXTENSÃO QUIOSQUE DA SAÚDE 161
*Sionaldo Eduardo Ferreira, Ricardo Luís Fernandes Guerra e
Ricardo José Gomes*
5. ANSIEDADE, ESTRESSE E DEPENDÊNCIA DE
INTERNET EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 175
Caio Vinícius I. de Melo
6. POR UMA EDUCAÇÃO PARA O LAZER TAMBÉM
NA UNIVERSIDADE 193
Adalberto dos Santos Souza
7. O SEGUNDO TEMPO DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE:
AVALIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA APLICADA (2003-2013) 205
*Thiago Vasconcellos Modenesi, Rafael de Oliveira Simões e
Vilde Gomes de Menezes*

APRESENTAÇÃO

O ensino superior público federal brasileiro foi marcado na última década por sua expansão. Paralelamente ao processo de ampliação de vagas, a questão da permanência estudantil nas universidades tornou-se um desafio, demandando uma política específica. Em 2010, foi instituído por decreto presidencial o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade básica está centrada na ampliação qualitativa das condições de permanência dos jovens nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Naquele mesmo ano, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) criava, a exemplo de outras Ifes, uma pró-reitoria específica para tratar das demandas estudantis, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae), à qual a trajetória dos estudos que deram origem a esta obra está relacionada. Participando da primeira gestão (2010-2013), à frente da então Coordenadoria de Cultura, Esporte e Lazer, um dos desafios era o de propor programas e projetos culturais, esportivos e de lazer no contexto da assistência estudantil. A despeito das urgências relativas ao financiamento de bolsas (moradia, alimentação, transporte, entre outras) e atenção direta

à saúde dos estudantes, tais programas foram implementados e tiveram boa repercussão como coadjuvantes na promoção da qualidade de vida dos alunos.

Por outro lado, a experiência na Prax evidenciou a imprescindibilidade de se investigar melhor o perfil dos estudantes e suas necessidades. Assim, surgiu o projeto de pesquisa intitulado “Esporte e lazer no contexto da política de assistência estudantil das universidades públicas federais brasileiras: limites e possibilidades”. Aprovado na chamada pública do Ministério do Esporte/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq 091/2013, foi desenvolvido entre os anos de 2013 e 2016 (Processo 487894/2013-8). A finalidade inicial da pesquisa era então identificar os limites e as possibilidades para o efetivo desenvolvimento de programas de esporte e lazer, voltados para estudantes de graduação, no contexto da política de assistência estudantil das universidades públicas federais brasileiras.

Entretanto, dados a relevância da temática e seu público-alvo, ainda pouco investigados no meio acadêmico, os objetivos e o escopo do projeto de pesquisa foram ampliados, considerando a importância de se discutir o objeto de estudo em uma perspectiva mais ampla, abarcando a qualidade de vida e a saúde dos estudantes como eixos norteadores. A nosso ver, a ampliação do escopo de investigação contribuiu sobremaneira tanto para a produção de conhecimento aprofundado acerca do perfil e das necessidades dos estudantes em relação às diferentes variáveis investigadas, como para destacar princípios que podem nortear a proposição de políticas e ações de permanência nas universidades. Afinal, tais políticas e ações precisam ser pautadas pelo conhecimento do perfil, das necessidades concretas e da diversidade desses estudantes, um dos desafios do ensino superior público contemporâneo.

Nessa perspectiva, este livro apresenta tanto a síntese de resultados e reflexões produzidos no decorrer do desenvolvimento do projeto de pesquisa quanto outras produções vinculadas à temática. Além da equipe diretamente envolvida com o projeto de pesquisa inicial, outros pesquisadores foram convidados a compartilhar seus estudos e projetos relativos a qualidade de vida, esporte e lazer do estudante universitário.

Os trabalhos aqui publicados expressam a diversidade de olhares e investigações sobre a temática, convidando o leitor à reflexão sobre o ensino superior público brasileiro na perspectiva de seu público-alvo, igualmente diverso e multidimensional.

Boa leitura!

Nara Rejane Cruz de Oliveira
Santos, SP, 2017

PARTE I

QUALIDADE DE VIDA, ESPORTE E LAZER
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: DADOS
E DESDOBRAMENTOS DE UMA PESQUISA

REFLEXÕES SOBRE O PERFIL E AS DEMANDAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Túllio Pieroni Toledo

Nara Rejane Cruz de Oliveira

Ricardo da Costa Padovani

Introdução

O processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior brasileiro dos últimos anos vem impondo grandes desafios às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), uma vez que trouxe consigo demandas específicas, especialmente no que se refere ao perfil dos estudantes. Estudos recentes focalizando a saúde e a qualidade de vida dos estudantes universitários vêm apresentando discussões importantes no que diz respeito à permanência deles na universidade (ANDRADE et al., 2014; ZHANG et al., 2012).

A democratização do acesso ao ensino superior, embora positiva, trouxe à tona a dificuldade das universidades de se adaptarem às novas realidades e aos novos estudantes, bem como a demanda de repensarem

seus currículos e suas pedagogias (MORGADO, 2009). Nos últimos anos, pesquisas nacionais e internacionais têm mostrado que as contingências às quais o estudante universitário está exposto, embora não determinantes, podem prejudicar sua saúde e sua qualidade de vida. Estudos apontam para a incidência de sintomas de estresse, ansiedade e depressão (CHERNOMAS; SHAPIRO, 2013; HALDORSEN et al., 2014). Não levar em conta a ocorrência desses fatores pode repercutir negativamente na formação acadêmica e na aprendizagem do estudante.

Segundo Pereira et al. (2006), o suporte social e o fomento à qualidade de vida estudantil podem ser considerados uma parte significativa dos alicerces do sucesso acadêmico. Sendo assim, as diversas ações propostas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), nas áreas de moradia estudantil, saúde, alimentação, transporte, inclusão digital, cultura, creche, apoio pedagógico, têm por finalidade básica ampliar qualitativamente as condições de permanência dos jovens nas Ifes brasileiras.

Sampaio (2011) assinala que, historicamente, os estudantes universitários têm sido vistos de modo equivocado, como meros usuários dos serviços educacionais. No entanto, o *campus* universitário constitui-se como um campo de investigação, no qual a vida estudantil é o elemento gerador de sua dinâmica e suas práticas cotidianas, devendo, pois, ser analisado cientificamente. Nesse contexto, é preciso desmistificar a ideia, ainda hoje disseminada pelo senso comum, de que a vida universitária representa um período de relativa tranquilidade e poucas responsabilidades para o estudante. Contrária a essa representação, Fagundes (2014) afirma que o ensino superior atual é dotado de complexidade ante as condições socioculturais, econômicas e a experiência educativa pregressa dos estudantes.

Nessa linha de raciocínio verificou-se, nos últimos anos, um crescimento considerável de pesquisas focalizando a saúde e a qualidade de vida dos estudantes universitários, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2010; FONAPRACE, 2012). Pesquisa do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2011), sobre o perfil socioeconômico e cultural dos

estudantes de universidades federais brasileiras, concluiu que, na atualidade, praticamente a metade dos estudantes das universidades federais pertence às classes menos favorecidas economicamente e que cerca de 70% desses estudantes podem ser considerados público-alvo de programas de assistência e permanência estudantil. A pesquisa mostrou também que os estudantes têm baixa participação social, artístico-cultural, política e físico-esportiva, corroborando achados de uma década anterior (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Nesse processo, a adaptação e a vivência na universidade são questões que precisam ser compreendidas no contexto da complexidade, como elementos multidimensionais, em interação com os aspectos socioeconômicos e pessoais (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Tendo em vista o atual cenário das universidades federais, este capítulo busca apresentar os resultados de pesquisa realizada em uma universidade federal do estado de São Paulo referente ao perfil de seu estudante.

Métodos

Trata-se de um estudo observacional transversal, de natureza quantitativa e amostragem intencional. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O trabalho está vinculado a um projeto mais amplo, intitulado “Esporte e lazer no contexto da política de assistência estudantil das universidades públicas federais brasileiras: limites e possibilidades”, aprovado na chamada n. 091/2013 ME/CNPq – seleção pública de projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, voltados para o desenvolvimento do esporte em suas diferentes dimensões –, coordenado pela segunda autora do presente capítulo, professora doutora Nara Rejane Cruz de Oliveira. A equipe de trabalho foi composta por um aluno de mestrado (autor) e três alunas de graduação dos cursos de educação física, psicologia e fisioterapia.

Participantes

A amostra foi composta por 484 estudantes – 158 homens e 326 mulheres, com idade igual ou superior a 18 anos, regularmente matriculados na Unifesp.

Local

A pesquisa foi realizada em dois *campi* da Unifesp, um localizado na cidade de Santos e outro na cidade de São Paulo. Os *campi* não possuem moradia estudantil.

Instrumentos

Questionário adaptado de Fonaprace (2011): foram selecionados 35 itens do questionário para uso no presente estudo. A seleção dos itens foi realizada com base na análise dos objetivos aqui propostos.

Resultados e discussão

Caracterização

A amostra foi composta por 158 homens (32,64%) e 326 mulheres (67,36%), de sete cursos da Unifesp, sendo um da área de exatas, Bict-Mar¹ (n=63) (*campus* Baixada Santista) e seis da área da saúde: educação física (n=77), psicologia (n=125), fisioterapia (n=63), terapia ocupacional (n=48), nutrição (n=60) (*campus* Baixada Santista) e medicina (n=48) (*campus* Vila Clementino). A média de idade foi de 21,44 anos (dp=3,66). O ano de conclusão do ensino médio compreendeu o período entre 1995 e 2013 e o ano de ingresso na universidade, o período de 2009 a 2014. Da

1. Bacharelado Interdisciplinar de Ciências e Tecnologia do Mar (Bict-Mar).

amostra, 85,33% estudavam em período integral (n=413); 5,58% (n=27), no período noturno; 6,82% (n=33), no vespertino; e 2,27% (n=11), no período matutino.

A predominância do gênero feminino pode ser explicada pelas características dos cursos envolvidos no estudo, especialmente nutrição, psicologia e terapia ocupacional, aspectos também comprovados em estudos anteriores (BONIFÁCIO et al., 2011; FONTES; VIANNA, 2009). No que se refere à situação conjugal, verificou-se predominância de estudantes solteiros (52,48%; 95 homens e 159 mulheres), no entanto, 44,21% declararam estar namorando (59 homens e 155 mulheres). Apenas 1,44% declarou estar casado (n=7; 7 mulheres) e 1,03% morando com um companheiro (n=5; 5 mulheres). Por fim, quase a totalidade da amostra declarou não ter filhos (98,14%; 156 homens e 319 mulheres).

A prevalência de estudantes solteiros e sem filhos corrobora dados da literatura referente ao perfil de alunos de universidades públicas brasileiras (FONAPRACE, 2011, 2012). Constatou-se também que a maioria dos estudantes não trabalhava (90,70%) e era sustentada pelos pais ou recebia ajuda deles para se manter (92,15%). A respeito de tal constatação, faz-se necessário evidenciar que 85,33% da amostra estudava em período integral, o que pode ser considerado como possível justificativa para o baixo número de estudantes que trabalhavam.

Dados socioeconômicos

O ingresso e a permanência no ensino superior, especialmente no de natureza pública, representam uma transição significativa na vida do indivíduo. O estabelecimento de novos vínculos afetivos, a exigência de longas horas de estudo, a autonomia na construção do conhecimento e as expectativas quanto à carreira profissional são exemplos de contingências presentes nesse contexto. Os dados apontam que, para uma parcela significativa desses jovens, se associam ainda a tais variáveis o distanciamento da família, a ruptura de relações afetivas e sociais significativas, o estabelecimento de uma nova moradia, além de questões referentes à vulnerabilidade pessoal e socioeconômica.

No que se refere a essa temática, a presente pesquisa observou que a maioria dos estudantes do *campus* Baixada Santista é oriunda de outras cidades do estado de São Paulo; já os alunos do curso de medicina, localizado na cidade de São Paulo, em sua maioria, já residiam na cidade. Destaca-se, também, que 9,1% da amostra total é original de outros estados. Quanto à moradia, a pesquisa constatou que 52,3% dos estudantes residiam em repúblicas e 1,6%, em pensionatos ou moradias coletivas, ressaltando assim que o processo de transição, no contexto da adaptação à universidade, é complexo, multidimensional e precisa ser compreendido considerando as demandas do ensino superior em interação com os aspectos socioeconômicos e pessoais.

Os dados de perfil socioeconômico da presente pesquisa diferem da média de outras regiões do país, considerando o levantamento do Fonaprace (2011), que identificou a maioria dos estudantes universitários como público-alvo de programas de assistência. No entanto, considerando as características regionais e locais da amostra desta pesquisa, os dados corroboram estudos recentes sobre o perfil da instituição em questão, a exemplo de Cruz e Cespedes (2012) e de Perosa e Costa (2015).

Foram classificados 28,72% dos estudantes como integrantes da classe A; 10,33%, da classe B1; 38,22%, da B2; 8,68%, da C1; 7,44%, da classe C2; e 6,61%, da classe D. Ainda a respeito do perfil socioeconômico, faz-se necessário discutir sobre a especificidade do curso de medicina, uma vez que 43,75% de seus alunos pertencem à classe A. Os demais compreendiam as classes B1 (16,66%), B2 (35,41%) e C1 (4,16%). Nenhum aluno do curso de medicina foi classificado como pertencente às classes C2 e D.

Seguindo essa linha de raciocínio, a constatação de que 43,75% dos graduandos em medicina pertenciam à classe social A e que 73,1% da amostra total estudaram somente ou a maior parte dos anos em escola particular evidencia a relevância de discussões a respeito do acesso ao ensino superior. A temática é reiterada ao observar que 85,4% dos graduandos em medicina estudaram somente em escola particular.

Segundo Ristoff (2011), no que se refere ao acesso ao ensino superior público, a palavra de ordem é democratizar. O autor assinala que jovens oriundos de famílias de baixa renda não conseguem pagar os estudos em escolas particulares, fator que, somado à precarização do ensino fundamental e médio do país, inviabiliza que a maioria desses jovens almeje uma vaga em uma instituição pública de ensino superior e, ao mesmo tempo, sua condição financeira impossibilita a formação em uma instituição privada, ficando dessa forma “excluídos” do ensino superior. O autor lembra também que, embora tenha ocorrido, nos últimos anos, um processo de expansão das vagas no ensino superior, aproximadamente um quarto dos estudantes matriculados em 2011 não tinha condições de manter-se na cidade da universidade, caso lá não residisse, em virtude de sua condição socioeconômica. Estudos ressaltam a dificuldade financeira como um dos fatores que influenciam negativamente a qualidade de vida e a saúde mental dos estudantes, a exemplo de Chernomas e Shapiro (2013). Nessa perspectiva, bolsas-auxílio (alimentação, moradia, permanência) e bolsas de iniciação científica, extensão, monitoria, entre outras, se mostram como importantes fontes de renda. A Tabela 1 apresenta os dados referentes aos estudantes que recebem esse tipo de incentivo.

No que se refere aos programas de assistência estudantil, a bolsa-permanência (13,6%), o auxílio-alimentação (8,5%) e o auxílio-moradia (6%) foram identificados como os mais utilizados. Programas institucionais fazem parte das diretrizes do PNAES e são financiados pelo governo federal. Como os nomes sugerem, são programas que destinam bolsas mensais a estudantes que comprovem situação de vulnerabilidade econômica, para auxiliá-los com as despesas de permanência, alimentação e moradia. Um estudante pode receber mais de uma dessas bolsas, desde que comprovada sua necessidade. O valor da bolsa-permanência atualmente equivale ao de uma bolsa de iniciação científica, conforme a política de bolsas do governo federal. Já os auxílios alimentação e moradia variam conforme análise da vulnerabilidade do estudante (UNIFESP, 2014).

Tabela 1. Distribuição dos estudantes que recebem auxílio e/ou bolsas de estudos, segundo curso

Atividade acadêmica	Curso							TOTAL
	BICT-MAR	EF	FISIO	NUTRI	PSICO	TO	MED	
Nenhuma	52	47	42	38	66	21	36	302
Auxílio-alimentação	5	8	5	4	11	5	3	41
Auxílio-moradia	4	9	3	2	7	3	1	29
Bolsa-permanência	6	13	12	10	14	10	1	66
Auxílio-transporte	2	2	2	2	4	3	5	20
Bolsa de monitoria	4	1	6	0	7	1	0	19
Bolsa de extensão	0	11	3	4	23	17	1	59
Bolsa de iniciação científica	7	6	7	13	17	5	8	63
Bolsa PET	0	8	5	5	8	1	2	29

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ainda no que se refere à vulnerabilidade econômica, vale destacar que, além das bolsas-auxílio, o estudante conta com a possibilidade de realizar atividades acadêmicas remuneradas, como as de monitoria, extensão e pesquisa. No entanto, observou-se que é baixo o número de estudantes que possuem alguma atividade acadêmica remunerada (13%, de iniciação científica; 12,2%, de extensão; e 3,9%, de monitoria). Esse fato pode ser entendido como decorrente da alta carga horária acadêmica, a qual pode comprometer o tempo dedicado a outras atividades importantes para a construção do conhecimento e que auxiliariam, por meio das bolsas, a permanência do estudante e sua melhor adaptação a esse novo ambiente. Merece destaque o fato de os alunos dos cursos Bict-Mar e medicina apresentarem os menores índices de tais atividades. Deve-se considerar, em relação ao curso de medicina, que a coleta de dados foi realizada com alunos do primeiro e do segundo ano.

Atividades extracurriculares

Ampliando a discussão a respeito do perfil do estudante das universidades federais, a pesquisa do Fonaprace (2011) identificou que os estudantes têm baixa participação social, artístico-cultural, política e físico-esportiva. Essa baixa participação pode ser considerada fruto não só das condições socioeconômicas dos mesmos, mas também da carga horária de estudo, da dificuldade de administração do tempo e da baixa oferta dessas atividades no cotidiano das universidades.

Tabela 2. Participação em atividades extracurriculares, segundo gênero e curso

Categoria	GÊNERO	BICT-MAR	EF	FISIO	NUTRI	PSICO	TO	MED	TOTAL
Artístico-culturais	M	63,7%	64,3%	80,0%	100,0%	83,3%	100,0%	65,3%	71,5%
	F	53,4%	77,1%	62,8%	70,7%	76,8%	65,2%	77,3%	70,3
Físico-esportivas	M	80,9%	82,9%	85,0%	50,0%	40,0%	80,0%	81,8%	78,5%
	F	40,0%	97,1%	67,4%	55,2%	53,7%	41,9%	72,7%	59,9%
Movimento estudantil	M	24,2%	31,0%	15,0%	0,0%	43,3%	20,0%	80,8%	37,3%
	F	33,3%	25,7%	9,3%	10,3%	23,2%	34,9%	77,3%	25,5%
Programa de Educação Tutorial (PET)	M	0,0%	28,1%	35,0%	0,0%	20,0%	20,0%	11,5%	20,9%
	F	0,0%	37,1%	23,3%	13,8%	14,7%	18,6%	4,5%	16,6%
Programa de bolsas de extensão (Pibext)	M	0,0%	28,6%	25,0%	50,0%	33,3%	60,0%	11,5%	21,5%
	F	3,4%	34,3%	30,2%	26,3%	34,0%	60,5%	9,1%	31,3%
Bolsa de iniciação científica (Pibic)	M	15,2%	33,3%	40,0%	50,0%	40,0%	20,0%	30,8%	31,0%
	F	13,3%	45,7%	34,9%	39,7%	33,7%	41,9%	40,9%	35,9%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Constatou-se que as atividades artístico-culturais (70,7%; 113 homens e 229 mulheres) e físico-esportivas (65,3%; 124 homens e 192 mulheres) foram as mais mencionadas. Identificou-se maior prevalência de atividades físico-esportivas entre os estudantes do gênero masculino (78,5%) e entre os alunos do curso de educação física (94,8%).

Considerando as implicações na qualidade de vida e seus benefícios à saúde mental, a investigação da prevalência da prática de atividade física, esportiva e de lazer em estudantes universitários se revela central. As contingências do ensino superior podem favorecer a adoção de um estilo de vida sedentário e pouco saudável, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade (FONAPRACE, 2012). Nessa perspectiva, Andrade et al. (2014) apontam que tanto a carga horária excessiva, como a necessidade de novos hábitos de estudo são fatores que contribuem para a redução da prática de atividade física e de lazer.

A atividade física, seja no contexto do exercício físico, seja no das atividades diárias ou da prática esportiva e de lazer, pode proporcionar benefícios à saúde do indivíduo, embora não possa ser considerada como única estratégia para a promoção da saúde. Devem-se considerar como potenciais benefícios relacionados à sua prática a diminuição dos níveis de estresse e de ansiedade e a melhoria do humor e do autoconceito (PUCCI et al., 2012; WERNECK; BARAFILHO; RIBEIRO, 2005). Por outro lado, o baixo nível de atividade física, associado ou não a outras variáveis, como maus hábitos alimentares, por exemplo, pode levar ao desenvolvimento de doenças crônicas, como obesidade, hipertensão arterial e cardiopatias, além de problemas psicossociais (CIESLAK et al., 2012; FONTES; VIANNA, 2009).

No que se refere à participação em movimentos estudantis, observa-se prevalência de 80,8% entre os homens e 77,3% entre as mulheres do curso de medicina; nos demais, essa prevalência não ultrapassa os 45%. Por fim, ainda quanto à participação em atividades extraclasse, constatou-se que 18% dos alunos participavam de atividades de educação tutorial (PET); 27,9%, de atividades de extensão (Pibext); e 34,3%, de atividades de iniciação científica (Pibic). No que concerne à participação em atividades como PET, Pibext e Pibic, deve-se considerar que 85,33% da amostra estuda em período integral, portanto, a alta carga horária acadêmica pode comprometer o tempo dedicado a outras atividades.

Contexto universitário

Conforme verificado, a vivência do ensino superior em localidade distante do núcleo afetivo de origem (familiares e amigos) pode favorecer a emergência de indicadores de sofrimento e adoecimento. As contingências do ensino superior evidenciam a necessidade de se considerar o repertório das habilidades sociais e de convivência dos estudantes, conforme destacam Andrade et al. (2014). Nessa perspectiva, programas e projetos institucionais de acolhimento e atenção à saúde do estudante, além da vivência interdisciplinar (característica do projeto pedagógico do *campus* Baixada Santista), podem favorecer os espaços de encontros e socialização de estudantes de diferentes cursos e, conseqüentemente, o processo de adaptação, especialmente (mas não exclusivamente) do ingressante.

Nessa linha argumentativa, os efeitos da transição do ensino médio para o superior no desempenho acadêmico, na mudança de humor e na qualidade das relações interpessoais estabelecidas são apontados por Andrade et al. (2014) para evidenciar o impacto dos estressores impostos pelas demandas do ensino superior no processo de subjetivação e, conseqüentemente, na qualidade de vida do estudante universitário.

A esse respeito, verificou-se que adaptação a novas situações foi apontada por 75,9% dos estudantes como variável que interferiu na qualidade de vida e no desempenho acadêmico. Preocupações com a adaptação e o sofrimento psicológico de estudantes universitários são apontadas há anos (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001). Entretanto, deve-se considerar que a inserção em novos ambientes pode facilitar o desenvolvimento de recursos de enfrentamento e, conseqüentemente, favorecer a autonomia e a independência, elementos centrais no processo de formação do estudante universitário. É importante destacar que a adaptação ao novo ambiente não significa necessariamente que o indivíduo não manifeste quadro de sofrimento emocional e que esteja apresentando comportamento “desejado” para a situação. Tal afirmação deixa evidente a importância das idiosincrasias de cada estudante. Cabe esclarecer que a ansiedade constitui uma reação normal

do organismo diante de situações novas e que, após o processo de adaptação a esse novo ambiente físico e social, sua intensidade tende a diminuir (CLARK; BECK, 2012).

A exposição a situações adversas e potencialmente ansiogênicas no ensino superior, associada às características idiossincráticas do estudante, pode favorecer a construção de novos repertórios cognitivos e emocionais importantes no processo de formação do indivíduo. Tais condições poderão ter efeitos importantes na maneira como ele gerencia questões pessoais e acadêmicas, como por exemplo, a construção de novas relações afetivas, a autonomia na construção do conhecimento, o comprometimento com os estudos e a postura mais ativa no processo de aprendizagem. Nessa circunstância, a reflexão sobre o contexto universitário se revela central no entendimento do perfil e da saúde mental do estudante.

A identificação de que 52,3% dos estudantes residiam em repúblicas e 1,6%, em pensionatos ou moradias coletivas ressalta a complexidade do processo de adaptação ao contexto universitário. Seguindo esta linha de raciocínio, no que se refere ao estabelecimento de novos vínculos afetivos e de uma nova moradia, a presente pesquisa constatou que 78,5% dos alunos declararam que os relacionamentos sociais interferiram de maneira significativa na qualidade de vida e no desempenho acadêmico. Ainda referente aos relacionamentos, observa-se que a dinâmica dos relacionamentos familiares interferiu no desempenho acadêmico de 70,2% dos estudantes do gênero masculino.

Corroborando os achados de Chernomas e Shapiro (2013), identificou-se que, para 72,1% dos homens e 74,8% das mulheres, questões de ordem financeira exerceram influência negativa na qualidade de vida e no desempenho acadêmico. A falta de disciplina e hábitos de estudo foi indicada por 87,19% dos estudantes e a dificuldade de acesso a materiais e meios de estudo, por 63,22%. Por fim, vale destacar que, para 94,42% dos estudantes, a carga excessiva de trabalhos acadêmicos se apresenta como principal variável interveniente na qualidade de vida e no desempenho acadêmico, confirmando os achados de Zhang et al. (2012), Chernomas e Shapiro (2013) e Andrade et al. (2014).

Adicionalmente, Andrade et al. (2014) ressaltam que essa situação pode ser entendida como um dos fatores que contribuem para a redução da prática de atividade física e de lazer, assim como a necessidade de aquisição de novos hábitos de estudo. Adicionalmente, corroborando estudos anteriores, como de Caicedo e Ruiz (2012) e Galindo, Moreno e Muñoz (2009), a ausência de hábitos de estudo foi apontada como uma das variáveis que interferiram na qualidade de vida do estudante e/ou em seu desempenho acadêmico (87,19%). Tais achados apontam para relevância das ações do Núcleo de Apoio ao Estudante no acolhimento das demandas emocionais, assim como na promoção de ações voltadas à orientação e ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vivência nesse novo contexto.

Como principais prejuízos acadêmicos, oriundos de questões emocionais, destacaram-se falta de motivação para estudar e/ou dificuldade de concentração (77,7%) e baixo desempenho acadêmico (52,3%). Para ambas as categorias, a prevalência foi maior entre estudantes do gênero feminino. As estudantes, no entanto, relataram menor prejuízo no que se refere a reprovações, mudança de curso, trancamento de disciplinas e risco de jubramento, quando comparadas aos estudantes do gênero masculino.

Tais considerações evidenciam que esse processo de transição, no contexto da adaptação à universidade, é complexo, multidimensional e precisa ser compreendido considerando as demandas do ensino superior em interação com os aspectos socioeconômicos e pessoais. Esse conjunto de fatores, embora não determinante, pode prejudicar a saúde e a qualidade de vida do estudante, favorecendo a emergência de quadros psicopatológicos, a exemplo de estresse, ansiedade e depressão, bem como outros agravos (ANTÚNEZ; VINET, 2013; BONIFÁCIO et al., 2011; CHERNOMAS; SHAPIRO, 2013; FERREIRA et al., 2009; HALDORSEN et al., 2014; MAHMOUD et al., 2012; OLIVEIRA; PADOVANI, 2014; SEQUEIRA et al., 2013).

Saúde mental

Indicadores de sintomas de estresse, ansiedade e depressão, assim como baixos índices de qualidade de vida na população universitária apontam para reflexões importantes a respeito do ensino superior. Nesse contexto, os estudantes expostos a tais demandas emocionais podem se deparar com consequências importantes no processo de formação acadêmica e, especialmente, em sua saúde e qualidade de vida (OLIVEIRA; PADOVANI, 2014).

Dentre as variáveis que interferiram no desempenho acadêmico, a ansiedade foi a mais mencionada (n=398; 82,2%), apresentando maior prevalência entre as mulheres (n=281; 86,2%). Para a variável depressão, identificou-se que o curso de medicina apresentou a maior incidência, tanto para os homens (n=9; 34,6%) (exceto nutrição, em que gênero masculino n=2), quanto para as mulheres (n=8; 36,4%). A tristeza excessiva foi apontada com maior frequência entre os homens do curso de medicina (n=12; 46,15%) e fisioterapia (n=8; 40%) e entre as mulheres do curso de terapia ocupacional (n=18; 41,86%) e psicologia (n=39; 41%).

Nota-se que, quanto ao medo/pânico, a maior incidência ocorre entre estudantes do gênero feminino (n=79; 24,2%). Destaca-se que mais da metade da amostra (n=276; 57%) relata alguma interferência em seu desempenho acadêmico devido à insônia, tanto entre os homens (n=92; 58,2%), quanto entre as mulheres (n=184; 56,4%). Verifica-se que 251 alunos (77%) relatam que a sensação de desamparo exerceu influência no desempenho acadêmico; destaque para as estudantes do curso de medicina (n=16; 72,7%). Por fim, a variável problemas alimentares foi a que apresentou menor incidência entre os estudantes (n=91; 18,8%), sendo 22 homens (13,9%) e 69 mulheres (21,2%).

Tais constatações ressaltam a necessidade de atenção diferenciada aos graduandos mediante a implantação de programas que propiciem cuidado prévio e adequado de suas questões emocionais, conforme apontado por Osse e Costa (2011). É consenso que inúmeras doenças psicofisiológicas podem ter sua gênese relacionada às experiências de estresse emocional excessivo (LIPP, 2001). A constatação de indicadores

de estresse e sintomas de ansiedade e depressão revela a importância de estudos sobre essa temática, uma vez que diversos autores apontam para elevada incidência de psicopatologias em universitários (CHERNOMAS; SHAPIRO, 2013; GALINDO; MORENO; MUÑOZ, 2009; SEQUEIRA et al., 2013; SOH et al., 2013).

Considerações finais

Os dados apontam para a complexidade do contexto universitário público federal brasileiro e permitem concluir que o perfil dos graduandos, as características estruturais do ambiente universitário e as questões de ordem socioeconômica devem ser considerados para aperfeiçoamento das políticas públicas de acesso ao ensino superior e permanência nele, uma vez que direcionam a adaptação do estudante a esse novo ambiente e podem desencadear respostas emocionais intensas e exercer impacto significativo sobre o processo de formação, sua qualidade de vida e saúde mental.

Assim, espera-se, com base nos presentes achados, contribuir com indicadores para formulação de futuras diretrizes de programas direcionados à população universitária no que se refere à qualidade da permanência e ao acolhimento de questões de ordem emocional.

Referências bibliográficas

ANDRADE, J. B. C. et al. Contexto de formação e sofrimento psíquico de estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 2, p. 231-242, 2014.

ANTÚNEZ, Z.; VINET, E. V. Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. **Revista Médica de Chile**, v. 141, n. 2, p. 209-216, 2013.

BONIFÁCIO, S. P. et al. Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 1, p. 15-20, 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília: Diário Oficial da União, 27 jul. 2010.

CAICEDO, M. I. E.; RUIZ, M. C. J. Dimensiones psicopatológicas en estudiantes universitarios. **Revista CES Psicología**, v. 5, n. 1, p. 65-76, 2012.

CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 421-432, 2015.

CHERNOMAS, W. M.; SHAPIRO, C. Stress, depression, and anxiety among undergraduate nursing students. **International Journal of Nursing Education Scholarship**, v. 10, n. 1, p. 255-266, 2013.

CIESLAK, F. et al. Análise da qualidade de vida e do nível de atividade física em universitários. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 2, p. 251-260, 2012.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. **Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CRUZ, F. M.; CESPEDES, J. **O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Universidade Federal de São Paulo**. São Paulo: Unifesp, 2012.

FAGUNDES, C. V. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 508-525, set.-dez. 2014.

FERREIRA, C. L. et al. Universidade, contexto ansiogênico?: avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 3, p. 973-981, 2009.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L.; SOARES, A. P. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, v. 6, n. 1, p. 1-10, jan.-jun. 2001.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior (Andifes), 2011.

_____. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Uberlândia: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior (Andifes), Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

FONTES, A. C. D.; VIANNA, R. P. T. Prevalência e fatores associados ao baixo nível de atividade física entre estudantes universitários de uma universidade pública da região Nordeste – Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 12, n. 1, p. 20-29, 2009.

GALINDO, S. B.; MORENO, I. M.; MUÑOZ, J. G. Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. **Clínica y Salud**, v. 20, n. 2, p. 177-187, 2009.

HALDORSEN, H. et al. Stress and symptoms of depression among medical students at the University of Copenhagen. **Scandinavian Journal of Public Health**, v. 42, n. 1, p. 89-95, 2014.

LIPP, M. E. N. Estresse emocional: a contribuição de estressores internos e externos. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 28, n. 6, p. 347-349, 2001.

MAHMOUD, J. S. R. et al. The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. **Issues in Mental Health Nursing**, v. 33, n. 3, p. 149-156, 2012.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, 2009.

OLIVEIRA, N. R. C.; PADOVANI, R. C. Saúde do estudante universitário: uma questão para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 995-996, 2014.

OSSE, C. M. C.; COSTA, I. I. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 115-122, 2011.

PEREIRA, A. M. S. et al. Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias de intervenção. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 51-59, 2006.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. L. Uma democratização relativa?: um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 117-137, 2015.

PUCCI, G. C. M. F. et al. Associação entre atividade física e qualidade de vida em adultos. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 1-12, 2012.

RISTOFF, D. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Inep/MEC, 2011.

SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011.

SEQUEIRA, C. A. et al. Vulnerabilidade mental em estudantes de enfermagem no ensino superior: estudo exploratório. **Journal of Nursing and Health**, v. 3, n. 2, p. 170-181, 2013.

SOH, N. L.-W. et al. Mental distress in Australian medical students and its association with housing and travel time. **Journal of Contemporary Medical Education**, v. 1, n. 3, p. 163-169, 2013.

UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. **Programa de auxílio para estudantes**, 2014. Disponível em: <<http://unifesp.br/reitoria/prae/programas/programas/pape>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

WERNECK, F. Z.; BARA FILHO, M. G.; RIBEIRO, L. C. S. Mecanismos de melhoria do humor após o exercício: revisitando a hipótese das endorfinas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 13, n. 2, p. 135-144, 2005.

ZHANG, Y. et al. Quality of life of medical students in China: a study using the WHOQOL-BREF. **PLoS One**, v. 7, n. 11, p. e49714, 2012.

SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Túllio Pieroni Toledo

Nara Rejane Cruz de Oliveira

Ricardo da Costa Padovani

Pesquisas direcionadas à qualidade de vida e à saúde mental da população universitária vêm ganhando destaque nos últimos anos. Estudos indicam que as contingências presentes nesse contexto podem exercer impacto significativo na saúde e na qualidade de vida do estudante (CIESLAK et al., 2012; NETTO et al., 2012). A adaptação a esse novo momento exige do jovem adulto um repertório de habilidades de enfrentamento e manejo das emoções, evidenciando a importância das idiossincrasias de cada estudante (CLARK; BECK, 2012).

Nesse momento, as expectativas quanto ao curso, o desenvolvimento de autonomia na construção do conhecimento e a exigência de longos períodos de estudo somados ao distanciamento do núcleo afetivo (família e amigos), o estabelecimento de nova moradia e de novas relações sociais e situações de vulnerabilidade socioeconômica podem se configurar como importantes fontes de estresse (BONIFÁCIO et al., 2011; HALDORSEN et al., 2014)

Segundo Lipp (2001), inúmeras doenças psicofisiológicas podem ter sua gênese relacionada às experiências de estresse emocional excessivo. A exposição contínua a um ou mais estressores pode acarretar o surgimento de sintomas de ansiedade e depressão. Nessa perspectiva, a literatura tem mostrado que as demandas presentes no contexto do ensino superior podem favorecer a emergência de quadros psicopatológicos, bem como outros agravos referentes à saúde, à qualidade de vida e ao bem-estar psicológico (ANTÚNEZ; VINET, 2013; BARRAZA LÓPEZ et al., 2015; BONIFÁCIO et al., 2011; CHERNOMAS; SHAPIRO, 2013; FERREIRA et al., 2009; HALDORSEN et al., 2014; KUNWAR; RISAL; KOIRALA, 2016; MAHMOUD et al., 2012; MELESE et al., 2016; OLIVEIRA; PADOVANI, 2014; REEVE et al., 2013; SEQUEIRA et al., 2013).

Uma vez que o contato com o agente estressor se mostra contínuo, somado ao déficit das habilidades de enfrentamento, observa-se o enfraquecimento do indivíduo em virtude da dificuldade de se adaptar ou resistir ao estressor. Sintomas como cansaço mental, dificuldade de concentração, perda de memória imediata, apatia ou indiferença emocional, ansiedade, crises de pânico e pressão alta se mostram presentes. Além de a presença de tais fatores acarretar prejuízos significativos à qualidade de vida, no que se refere ao contexto ocupacional, observa-se uma queda acentuada da produtividade e da criatividade (LIPP, 2001). Indo ao encontro de tais afirmações, a dificuldade de concentração, as alterações do sono e da disposição e a insatisfação quanto à capacidade de desempenhar atividades diárias e ocupacionais foram observados por Bampi et al. (2013), em estudo realizado com graduandos em medicina. A vulnerabilidade dos estudantes ao desenvolvimento do estresse também foi apontada por Bonifácio et al. (2011) e Haldorsen et al. (2014).

Ainda sobre a exposição contínua ao estresse, segundo Lipp (2001), no que se refere ao estado de humor, identifica-se o surgimento de sintomas depressivos como desmotivação, apatia, isolamento e perda de interesse pelas coisas e pelas pessoas. Diante desse cenário, observa-se o agravamento dos sintomas e o surgimento de algumas patologias. Chernomas e Shapiro (2013), em estudo com

alunos de enfermagem canadenses, identificaram sintomas graves de ansiedade, estresse e depressão associados a um déficit no repertório de enfrentamento das contingências do curso, à dificuldade em conciliar a carga escolar e a vida pessoal e à insatisfação com a qualidade do sono. Tais achados revelam, conforme apontaram Bampi et al. (2013), a necessidade de mecanismos de suporte que instrumentalizem os acadêmicos para o enfrentamento das diversas contingências às quais são expostos durante sua formação.

Em estudo transversal realizado com universitários do Reino Unido, Ibrahim, Kelly e Glazebrook (2013) identificaram a incidência de escores clinicamente relevantes para depressão na maior parte da amostra. Resultados semelhantes foram obtidos por Antúñez e Vinet (2013), Galindo, Moreno e Muñoz (2009), Chernomas e Shapiro (2013), Bernhardsdóttir e Vilhjálmsson (2013), Bampi et al. (2013), Sequeira et al. (2013) e Soh et al. (2013). Merece destaque o fato de que os estudos apontam para maior prevalência de quadros psicopatológicos entre as mulheres. Nessa esteira argumentativa, Baader et al. (2014) observou maior prevalência de sintomas de depressão entre as mulheres.

Leal et al. (2011) concluíram que estudantes com níveis clinicamente relevantes para ansiedade possuíam risco mais elevado para o desenvolvimento de episódios depressivos, evidenciando a estreita relação entre as sintomatologias ansiosa e depressiva. Nessa perspectiva, Baader et al. (2014) identificaram associação entre a sintomatologia depressiva e a incidência de transtornos alimentares, o consumo de álcool e o risco de suicídio. O efeito negativo da sintomatologia depressiva na qualidade de vida foi reiterado por Paro et al. (2010).

Os transtornos de ansiedade são as formas mais prevalentes de distúrbios psicológicos e normalmente ocorrem concomitantemente aos transtornos de humor (CLARK; BECK, 2012; LEAL et al., 2011) e ao uso abusivo de álcool e/ou outras substâncias psicoativas (CLARK; BECK, 2012). A esse respeito, o momento de lazer no ambiente universitário é preenchido frequentemente por atividades que estão relacionadas ao consumo de álcool e drogas, em detrimento do lazer de cunho físico-esportivo e social (BRUNELLI; ROMERA; MARCELLINO, 2013).

A problemática do uso de álcool e outras drogas tem sido um tema frequente em estudos com universitários (ANTÚNEZ; VINET, 2013; SOH et al., 2013). O I Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras (BRASIL, 2010) constatou uso abusivo dessas substâncias entre estudantes universitários e que esse consumo tem afetado a qualidade de vida e a saúde mental deles. Corroborando tal resultado, Soh et al. (2013), em estudo realizado com estudantes australianos, observaram alto índice de consumo de álcool e uso de substâncias de natureza ilícita por 6,1% da amostra.

Os achados evidenciam a complexidade do contexto do ensino superior, a importância da atuação dos Núcleos de Apoio ao Estudante (NAEs) e a necessidade de reflexões amplas que possibilitem o desenvolvimento de programas de apoio psicológico específicos (BONIFÁCIO et al., 2011), uma vez que estudos apontam para alta taxa de evasão das universidades públicas federais, a exemplo de Dias (2012).

Tendo em vista os diversos fatores envolvidos na qualidade da permanência do estudante no ensino superior, especialmente o de natureza pública, estudos envolvendo a saúde mental e a qualidade de vida dos estudantes universitários vêm ganhando destaque em diversas localidades, nos cinco continentes, como ilustra o Quadro 1.

Devem ser levados em consideração aspectos políticos, sociais e culturais das diferentes localidades na expressão da saúde e da qualidade de vida da população em análise.

Nesse cenário, considerando as implicações na qualidade de vida e seus benefícios à saúde mental, a investigação da prevalência da prática de atividade física, esportiva e de lazer em estudantes universitários se revela central. Embora não possa ser considerada a única estratégia para a promoção da saúde, a prática de atividade física – no contexto do exercício físico, das atividades diárias ou da prática esportiva e de lazer – tem como potenciais benefícios a diminuição dos níveis de estresse e de ansiedade e a melhoria do humor e do autoconceito (PUCCI et al., 2012; SALMON, 2001; SILVA; NETTO, 2014; WERNECK; BARA

FILHO; RIBEIRO, 2005), além de ter relação direta com a qualidade de vida (CIESLAK et al., 2012; ZHANG et al., 2012).

Quadro 1. Exemplos de produções científicas referentes à saúde e à qualidade de vida do estudante universitário

Continentes	Exemplos de produções científicas
América	América do Norte: Chernomas e Shapiro (2013); Gill et al. (2013); Payakachat et al. (2014).
	América Latina: Scolaro et al. (2010); Bonifácio et al. (2011); Leal et al. (2011); Rocha e Sassi (2013); Caicedo e Ruiz (2012); Antúñez e Vinet (2013); Bampi et al. (2013); Andrade et al. (2014); Baader et al. (2014); Silva e Netto (2014); Barraza López et al. (2015); Chazan, Campos e Portugal (2015); Langame et al. (2016); Siappo, Cabral e Núñez (2016).
Ásia	Yasin e Dzulkifli (2011); Matsumoto, Toyomasu e Uchimura (2011); Bhandari, 2012; Zhang et al. (2012); Kunwar, Rizal e Koirala (2016).
África	El Ansari, Khalil e Stock (2014); Melese et al. (2016).
Europa	Salmon (2001); Galindo, Moreno e Muñoz (2009); Bernhardsdóttir e Vilhjálmsson (2013); Sequeira et al. (2013); Haldorsen et al. (2014).
Oceania	Sun et al. (2011); Shamsuddin et al. (2013); Soh et al. (2013).

Cieslak et al. (2012), em estudo realizado com alunos da área da saúde de uma instituição pública brasileira, observaram que os homens apresentam um estilo de vida mais ativo fisicamente. Adicionalmente, foram observadas diferenças quanto ao gênero nos domínios físico, psicológico e na qualidade de vida geral; estudantes do gênero masculino apresentaram índices mais elevados, portanto, melhores. Corroborando tais achados, Netto et al. (2012), encontraram associação positiva entre a prática de atividade física e a qualidade de vida, bem como indicadores mais expressivos de sedentarismo entre as participantes do gênero feminino.

As contingências do ensino superior, no entanto, podem favorecer a adoção de um estilo de vida sedentário e pouco saudável, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade (FONAPRACE, 2012). A carga horária excessiva, bem como a necessidade de novos hábitos de estudo são fatores que contribuem para a redução da prática de atividade física e das atividades de lazer, conforme apontam Andrade et al. (2014).

O baixo nível de atividade física, associado ou não a outras variáveis, como maus hábitos alimentares, por exemplo, pode levar ao desenvolvimento de doenças crônicas como obesidade, hipertensão arterial e cardiopatias, além de problemas psicossociais (CIESLAK et al., 2012; FONTES; VIANNA, 2009; PITANGA; LESSA, 2005). Assim, é preocupante a constatação de que é baixo o nível de atividade física entre graduandos brasileiros (GASPAROTTO et al., 2013).

Considerando o cenário das instituições públicas brasileiras de ensino superior, estudos que favoreçam esse debate merecem destaque. Nessa linha de argumentação, Chernomas e Shapiro (2013) mencionam que o estigma associado à busca por apoio e a acessibilidade limitada contribuem para a não procura por recursos apropriados. Nesse cenário, reforçam a relevância da implantação de ações assistenciais e do fortalecimento da relação entre professor e aluno no processo de enfrentamento do sofrimento psíquico (CHERNOMAS; SHAPIRO, 2013; IBRAHIM; KELLY; GLAZEBROOK, 2013; SEQUEIRA et al., 2013).

A melhoria do processo de adaptação do estudante universitário diante das contingências e desafios do ensino superior só pode ser pensada a partir do entendimento aprofundado do perfil e das necessidades dessa população. Nesse contexto, o presente capítulo buscou apresentar as contingências presentes no ensino superior mundial, destacando a prática de atividade física como importante variável a ser observada, tendo em vista seu potencial benéfico no estabelecimento de novas relações sociais, favorecendo assim o processo de adaptação do estudante ao novo cenário, a regulação do humor, o manejo do estresse e a diminuição dos níveis de ansiedade.

Referências bibliográficas

ANDRADE, J. B. C. et al. Contexto de formação e sofrimento psíquico de estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 2, p. 231-242, 2014.

ANTÚNEZ, Z.; VINET, E. V. Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. **Revista Médica de Chile**, v. 141, n. 2, p. 209-216, 2013.

BAADER, T. M. et al. Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. **Revista Chilena de Neuro-psiquiatría**, v. 52, n. 3, p. 167-176, 2014.

BAMPI, L. N. S. et al. Qualidade de vida de estudantes de medicina da Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 2, 2013.

BARRAZA LÓPEZ, R. et al. Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. **Revista Chilena de Neuro-psiquiatría**, v. 53, n. 4, p. 251-260, 2015.

BERNHARDSDÓTTIR, J.; VILHJÁLMSOON, R. Psychological distress among university female students and their need for mental health services. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**, v. 20, n. 8, 2013.

BHANDARI, P. Stress and health related quality of life of Nepalese students studying in South Korea: a cross sectional study. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 10, n. 26, p. 1-9, 2012.

BONIFÁCIO, S. P. et al. Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 1, p. 15-20, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **I Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras**. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas; Grea/IPQ-HC/FMUSP. Organizadores Arthur Guerra de Andrade, Paulina do Carmo Arruda Vieira Duarte e Lúcio Garcia de Oliveira. Brasília: Senad, 2010.

BRUNELLI, R. T.; ROMERA, L. A.; MARCELLINO, N. C. Lazer, juventude e álcool: uma análise das promoções e eventos dirigidos ao público jovem. **Licere**, v. 16, n. 2, 2013.

CAICEDO, M. I. E.; RUIZ, M. C. J. Dimensiones psicopatológicas en estudiantes universitarios. **Revista CES Psicología**, v. 5, n. 1, p. 65-76, 2012.

CHAZAN, A. C. S.; CAMPOS, M. R.; PORTUGAL, F. B. Qualidade de vida de estudantes de medicina da Uerj por meio do WHOQOL-BREF: uma abordagem multivariada. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 2, p. 547-556, 2015.

CHERNOMAS, W. M.; SHAPIRO, C. Stress, depression, and anxiety among undergraduate nursing students. **International Journal of Nursing Education Scholarship**, v. 10, n. 1, p. 255-266, 2013.

CIESLAK, F. et al. Análise da qualidade de vida e do nível de atividade física em universitários. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 2, p. 251-260, 2012.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. **Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DIAS, L. G. A saúde mental dos estudantes. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 4, n. 9, 2012.

EL ANSARI, W.; KHALIL, K.; STOCK, C. Symptoms and health complaints and their association with perceived stressors among students at nine Libyan universities. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 11, n. 12, p. 12.088-12.107, dez. 2014.

EL ANSARI, W.; OSKROCHI, R.; HAGHGOO, G. Are students' symptoms and health complaints associated with perceived stress at university? Perspectives from the United Kingdom and Egypt. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 11, n. 10, p. 9.981-10.002, out. 2014.

FERREIRA, C. L. et al. Universidade, contexto ansiogênico?: avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 3, p. 973-981, 2009.

FONTES, A. C. D.; VIANNA, R. P. T. Prevalência e fatores associados ao baixo nível de atividade física entre estudantes universitários de uma universidade pública da região Nordeste-Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 12, n. 1, p. 20-29, 2009.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista comemorativa 25 anos: Histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior (Andifes), Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

GALINDO, S. B.; MORENO, I. M.; MUÑOZ, J. G. Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. **Clínica y Salud**, v. 20, n. 2, 2009.

GASPAROTTO, G. da S. et al. Associação entre o período de graduação e fatores de risco cardiovascular em universitários. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 21, n. 8, 2013.

GILL, D. L. et al. Physical activity and quality of life. **Journal of Preventive Medicine & Public Health**, v. 46, 2013.

HALDORSEN, H. et al. Stress and symptoms of depression among medical students at the University of Copenhagen. **Scandinavian Journal of Public Health**, v. 42, n. 1, p. 89-95, 2014.

IBRAHIM, A. K.; KELLY, S. J.; GLAZEBROOK, C. Socioeconomic status and the risk of depression among UK higher education students. **Journal of Psychiatric Research**, v. 47, n. 3, p. 391-400, 2013.

KUNWAR, D.; RISAL, A.; KOIRALA, S. Study of depression, anxiety and stress among the medical students in two medical colleges of Nepal. **Kathmandu University Medicine Journal**, v. 14, n. 53, p. 22-26, 2016.

LANGAME, A. P. et al. Qualidade de vida do estudante universitário e o rendimento. **Revista Brasileira de Promoção de Saúde**, v. 29, n. 3, p. 313-325, 2016.

LEAL, R. A. et al. Depression and anxiety traits among medical students. **Revista Paraense de Medicina**, v. 24, n. 2, 2011.

LIPP, M. E. N. Estresse emocional: a contribuição de estressores internos e externos. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 28, n. 6, p. 347-349, 2001.

MAHMOUD, J. S. R. et al. The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. **Issues in Mental Health Nursing**, v. 33, n. 3, p. 149-156, 2012.

MATSUMOTO, Y.; TOYOMASU, K.; UCHIMURA, N. Assessment of physical and mental health in male university students with varying sleep habits. **Kurume Medical Journal**, v. 58, n. 4, p. 105-115, 2011.

MELESE, B. et al. Prevalence of mental distress and associated factors among Hawassa University medical students, Southern Ethiopia: a cross-sectional study. **BMC Res Notes**, v. 9, n. 1, p. 485, 2016.

NETTO, R. S. M. et al. Nível de atividade física e qualidade de vida de estudantes universitários da área da saúde. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, n. 34, 2012.

OLIVEIRA, N. R. C.; PADOVANI, R. C. Saúde do estudante universitário: uma questão para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 995-996, 2014.

PARO, H. B. et al. Health-related quality of life of medical students. **Medical Education**, v. 44, n. 3, p. 227-235, 2010.

PAYAKACHAT, N. et al. Factors associated with health-related quality of life of student pharmacists. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 78, n. 1, 2014.

PITANGA, F. J. G.; LESSA, I. Prevalência e fatores associados ao sedentarismo no lazer em adultos. **Caderno de Saúde Pública**, v. 21, n. 3, p. 870-877, 2005.

PUCCI, G. C. M. F. et al. Associação entre atividade física e qualidade de vida em adultos. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 1-12, 2012.

REEVE, K. et al. Perceived stress and social support in undergraduate nursing students' educational experiences. **Nurse Education Today**, v. 33, n. 4, p. 419-424, 2013.

ROCHA, E. S.; SASSI, A. P. Transtornos mentais menores entre estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 2, p. 210-216, 2013.

SALMON, P. Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: a unifying theory. **Clinical Psychology Review**, v. 21, n. 1, p. 33-61, 2001.

SCOLARO, L. et al. Avaliação do uso de antidepressivos por estudantes de uma instituição de ensino superior. **Arquivos de Ciência da Saúde Inipar**, v. 14, n. 3, p. 189-196, 2010.

SHAMSUDDIN, K. et al. Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. **Asian Journal of Psychiatry**, v. 6, n. 4, p. 318-323, 2013.

SEQUEIRA, C. A. et al. Vulnerabilidade mental em estudantes de enfermagem no ensino superior: estudo exploratório. **Journal of Nursing and Health**, v. 3, n. 2, p. 170-181, 2013.

SIAPPO, C. L. G.; CABRAL, I. E.; NÚÑEZ, Y. R. Experiencias de estudiantes de enfermería en el cuidado de si durante el proceso de formación en una universidad privada en Chimbote. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2016.

SILVA, A. O.; NETTO, J. L. C. Associação entre níveis de atividade física e transtorno mental comum em estudantes universitários. **Motricidade**, v. 10, n. 1, p. 49, 2014.

SOH, N. L.-W. et al. Mental distress in Australian medical students and its association with housing and travel time. **Journal of Contemporary Medical Education**, v. 1, n. 3, p. 163-169, 2013.

SUN, J. et al. Smoking in Australian university students and its association with socio-demographic factors, stress, health status, coping strategies, and attitude. **Health Education**, v. 111, n. 2, p. 117-132, 2011.

WERNECK, F. Z.; BARA FILHO, M. G.; RIBEIRO, L. C. S. Mecanismos de melhoria do humor após o exercício: revisitando a hipótese das endorfinas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 13, n. 2, p. 135-144, 2005.

YASIN, A. S.; DZULKIFLI, M. A. Differences in depression, anxiety and stress between low-and-high-achieving students. **Journal of Sustainability Science and Management**, v. 6, n. 1, p. 169-178, 2011.

ZHANG, Y. et al. Quality of life of medical students in China: a study using the WHOQOL-BREF. **PloS One**, v. 7, n. 11, p. e49714, 2012.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER
PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES¹

Nara Rejane Cruz de Oliveira

Introdução

Na atualidade, a compreensão da dinâmica que envolve o funcionamento da universidade pública é um grande desafio. Nesse contexto, a assistência estudantil se destaca. O ingresso na universidade já não é o problema central, e sim a permanência do estudante, cuja demanda envolve o desenvolvimento de uma política efetiva para o atendimento às necessidades básicas como moradia, alimentação, transporte e atenção à saúde. A implantação de tal política está diretamente relacionada ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo decreto presidencial n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL,

-
1. Uma versão preliminar deste texto, com o título “Esporte e lazer na política de assistência estudantil” foi publicada em Oliveira (2012). Este texto que agora se apresenta foi ampliado e atualizado.

2010). Dentre as diversas ações do PNAES a serem desenvolvidas (assistência nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, creche, apoio pedagógico), o esporte e, por extensão, o lazer são contemplados, considerando tanto a finalidade básica do programa, que é a de ampliar qualitativamente as condições de permanência dos jovens nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) brasileiras, quanto a premissa da Constituição brasileira de que tais atividades se constituem direitos fundamentais do cidadão.

Nesse contexto, este trabalho evidencia as primeiras aproximações com as atuais políticas públicas que vão ao encontro da proposta do PNAES, bem como lança um olhar sobre as demandas de estudantes universitários nas Ifes, pouco presente em pesquisas sobre esporte e lazer.

O delineamento da temática e a definição do objeto de investigação estão diretamente relacionados ao nosso cotidiano, no qual vivenciamos na prática os reais sentido e significado da expansão das universidades públicas brasileiras. Esse processo permitiu que, nos últimos anos, as universidades públicas federais recebessem expressiva quantidade de acadêmicos, em grande parte oriundos de classes populares, contrariando a ideia (ainda hoje disseminada no país) de que estudantes de universidades públicas pertencem à classe média e/ou alta, especialmente na região Sudeste do Brasil, local de realização deste estudo.

O contexto de expansão trouxe mudanças no perfil dos estudantes. Pesquisa do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2011), sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de universidades federais brasileiras, indicou que, atualmente, praticamente metade deles pertence às classes populares. A pesquisa também mostrou que esses estudantes apresentam baixa participação social, artístico-cultural, política e físico-esportiva. Estudos mais recentes, como a análise do perfil de estudantes ingressantes da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2016), também evidenciam dados similares.

A baixa participação em tais atividades pode ser considerada fruto não só das condições socioeconômicas dos estudantes, mas também o

reflexo da baixa oferta dessas atividades no cotidiano das universidades (via políticas e programas específicos), ou mesmo da falta de tempo e/ou demais condições para realizá-las. Há ainda que se considerar a demanda por reflexão crítica sobre a relação entre esporte, lazer e educação (BRASIL, 2014), bem como a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que focalizem as políticas e os sujeitos do processo nesse campo, como sinalizaram Amaral e Pereira (2009).

Por que esporte e lazer?

Atualmente, esporte e lazer são reconhecidos como fatores que, entre tantos, têm influenciado o desenvolvimento social da humanidade. O binômio esporte e lazer tem se destacado nos últimos anos, considerando a tendência de sua ruptura com o paradigma do rendimento/performance como finalidade básica. O fomento à participação irrestrita e o entendimento do esporte e do lazer como manifestações culturais vivenciadas no tempo livre são tendências cada vez mais concretas, em função da significativa presença de ambos nas práticas sociais (MARCELLINO, 1996).

As atividades culturais na esfera do esporte e do lazer podem ser potencialmente educativas e mobilizadoras, de diferentes perspectivas, incluindo aí seu desenvolvimento no ambiente universitário. Entretanto, é perceptível que, no contexto da assistência estudantil, as urgências se situam no campo do fomento à permanência do estudante na instituição, principalmente via bolsas (auxílio-alimentação, transporte, moradia, entre outras) e atenção à saúde. A concretização de propostas de esporte e lazer nesse âmbito, embora também importante qualitativamente para a permanência do estudante e coadjuvante na atenção integral à saúde, é quase inexistente e/ou pouco eficiente.

Cabe destacar que entidades estudantis, como associações atléticas e centros acadêmicos, por exemplo, historicamente têm organizado atividades esportivas e de lazer. Entretanto, com raras exceções, se resumem a campeonatos esportivos, cuja participação muitas vezes é restrita àqueles que sabem jogar alguma modalidade esportiva tradicional

e que podem gastar periodicamente certa quantia para pagamento de despesas de manutenção das equipes. No que se refere a outras atividades de lazer, geralmente o que acontece são festas e outras atividades quase sempre pagas, excluindo parte dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, tais ofertas, embora válidas e parte da cultura estudantil, podem contribuir para a elitização das práticas esportivas e de lazer no âmbito universitário. Assim, é desejável uma reflexão crítica sobre o esporte e o lazer como elementos das políticas públicas voltadas para essa população.

Um exemplo recente de propostas voltadas ao público universitário é o Programa Segundo Tempo (PST) Universitário, do Ministério do Esporte, que avança na ideia de promoção e democratização do esporte e do lazer como política pública e dever do Estado, assim como busca romper com discursos acrílicos que os situam na esfera da salvação social via suas práticas (MELO, 2005). Entretanto, o programa, além de recente, não pode ser considerado a única possibilidade de oferta de esporte e lazer como direito social. É preciso que outras propostas sejam construídas na perspectiva de que os diversos interesses despertados pelo lazer, especialmente os esportivos, superem a lógica da mercadorização. Tais propostas precisam ser fundamentadas em concepções críticas e na democratização das possibilidades de acesso à cultura corporal, esportiva e de lazer no âmbito universitário.

Uma pesquisa documental (OLIVEIRA, 2015) buscou mapear quais programas e projetos de atividades físico-esportivas e de lazer são oferecidos aos estudantes entre 57 Ifes brasileiras, assim como as políticas públicas federais de esporte e lazer voltadas para estudantes das Ifes, pelo Ministério do Esporte.

No que se refere aos dados das Ifes, identificou-se que cerca de 70% delas parecem promover programas permanentes ou temporários de esporte e lazer. No entanto, observa-se que, desses programas, grande parte está centrada em atividades esportivas restritas a torneios/competições esportivas. Embora esse seja um fato comum, é preciso que programas de esporte e lazer possam ir além dessas ofertas, considerando o risco de elitização de tais atividades, visto que tais torneios quase sempre se restringem à participação daqueles com habilidades específicas.

Em relação às políticas públicas, o estudo observou também que o Ministério do Esporte desenvolve, via Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social (Snelis), o Programa Segundo Tempo (PST) Universitário, cuja finalidade é ampliar o acesso ao esporte educacional de qualidade. Embora a ampliação do PST para o público universitário seja um avanço nas políticas da área, cabe ressaltar que desde 2011 somente um edital foi implementado em sua totalidade. Atualmente, o PST Universitário conta com 16 núcleos em Ifes, assim distribuídos: 6 na região Sudeste, 3 na região Sul, 1 na região Norte, 3 na região Nordeste e 3 na região Centro-Oeste, número pequeno considerando o quantitativo de Ifes no Brasil, bem como as demandas do próprio PNAES.

Considerações finais

Ao apresentar as primeiras aproximações à temática, considera-se que este texto possa contribuir para que outros pesquisadores reflitam sobre o ensino superior como lócus de desenvolvimento de pesquisas e, conseqüentemente, de políticas fundamentadas nas características específicas e necessidades de seu público. O PNAES, em seus cinco anos de existência, avançou de modo significativo. Porém, ainda são quase inexistentes diretrizes para o desenvolvimento de programas fundamentados em concepções críticas e na democratização das possibilidades de acesso à cultura corporal, esportiva e de lazer no âmbito universitário, elementos importantes para se pensar a qualidade da permanência estudantil.

Referências bibliográficas

AMARAL, S. C. F; PEREIRA, A. P. C. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de educação física, esporte e lazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 41-56, 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília: Diário Oficial da União, 27 jul. 2010.

_____. Ministério do Esporte. **Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social**. Disponível em: <www.esporte.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior (Andifes), 2011.

MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MELO, V. A. de. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, N. R. C. Esporte e lazer na assistência estudantil. **Fonaprace – Revista comemorativa 25 anos**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 187-189, 2012.

_____. **Esporte e lazer no contexto da política de assistência estudantil das universidades públicas federais brasileiras**: limites e possibilidades. Relatório de pesquisa. Santos, 2015.

UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Análise do perfil de estudantes ingressantes da Universidade Federal de São Paulo**. São Paulo, 2016.

AUTOESTIMA E QUALIDADE DE VIDA
DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
ESTUDO PRELIMINAR

*Larissa Cavalcante Pires
Leopoldo Ortega da Silva
Nara Rejane Cruz de Oliveira*

Introdução

No recente processo de expansão do ensino superior brasileiro, uma das principais demandas da assistência estudantil é a proposição de políticas institucionais que envolvam a qualidade da permanência dos estudantes (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, tal qualidade está relacionada a questões que abrangem também o cuidado com a saúde e a qualidade de vida dos universitários. Tais questões são emergentes, polissêmicas e precisam ser compreendidas em sua totalidade, considerando as demandas do ensino superior e os aspectos sociais, econômicos e pessoais (OLIVEIRA; PADOVANI, 2014).

O período de educação em nível superior é uma fase de transição que, como tal, pode promover mudanças significativas na vida do estudante. O estabelecimento de novos vínculos afetivos, a exigência de longas horas

de estudo, a demanda de autonomia na construção do conhecimento e as expectativas quanto à carreira profissional são exemplos dessas mudanças (BONIFÁCIO et al., 2011; TOLEDO, 2015). Para uma parcela significativa desses universitários, associam-se ainda a tais variáveis o distanciamento da família, a ruptura de relações afetivas e sociais significativas, o estabelecimento de uma nova moradia, situações de vulnerabilidade socioeconômica, entre outros. Esse conjunto de fatores, embora não determinante, pode afetar a qualidade de vida do estudante, comprometendo por vezes a saúde mental, favorecendo, por exemplo, a emergência de estresse, ansiedade e depressão, entre outros agravos (TOLEDO, 2015).

Nesse contexto, a autoestima é uma variável que merece ser investigada entre estudantes universitários, pois é um constructo que influencia a relação do sujeito consigo e com os outros, portanto, elemento importante para se considerar na análise da qualidade de vida. Rosenberg (1965), referência clássica sobre o tema, afirma que esse constructo é compreendido como um sentimento de juízo, apreciação, valorização, bem-estar e satisfação que o sujeito tem de si mesmo, expresso pelas atitudes (positivas ou negativas) que toma em relação a si próprio. Dessa ótica, a autoestima influencia a valorização e a confiança pessoal, refletindo êxitos e fracassos na instituição de ensino, no trabalho e nas relações interpessoais (FUNDICHELY; ZALDIVAR, 1999).

Considerando a relevância de se investigar a autoestima como elemento transversal relacionado à vivência e à qualidade de vida de estudantes universitários, este capítulo apresenta os resultados de um estudo que avaliou a autoestima desse público associada à qualidade de vida.

O caminho metodológico

Foi realizado um estudo exploratório, transversal, de abordagem quanti-qualitativa.¹

-
1. Estudo desenvolvido entre os anos de 2014 e 2016, como projeto de iniciação científica da primeira autora, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic/CNPq.

O protocolo de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram da pesquisa 484 estudantes de ambos os sexos, acima de 18 anos de idade, regularmente matriculados na Unifesp entre os anos de 2009 e 2014, nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar (Bict-Mar), educação física, fisioterapia, medicina, nutrição, psicologia e terapia ocupacional. Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa em sala de aula e no saguão da universidade, locais onde os instrumentos ficaram disponíveis para preenchimento.

Os instrumentos utilizados foram:

- Escala de Autoestima de Rosenberg, adaptada e validada para a língua portuguesa por Hutz e Zanon (2011);
- Questionário para avaliação da qualidade de vida (WHOQOL-BREF), versão abreviada em português validada por Fleck et al. (2000);
- Entrevista semiestruturada, realizada com uma amostra de estudantes que obtiveram os escores mais baixos e mais altos na Escala de Autoestima. A entrevista abordou questões que pudessem levar à compreensão de aspectos qualitativos relacionados à autoestima e à qualidade de vida dos estudantes, bem como possíveis condicionantes para a manutenção desse estado.²

Dados sobre o perfil socioeconômico dos participantes também foram obtidos via questionário específico.

O estudo foi realizado em duas etapas. A primeira consistiu na coleta dos dados quantitativos e a segunda, na realização das entrevistas.

2. As principais questões da entrevista foram direcionadas à concepção dos estudantes sobre autoestima e qualidade de vida, percepção e avaliação da autoestima ao longo da vida e no cotidiano, relação percebida entre autoestima e ambiente universitário, relação entre imagem corporal e autoestima, satisfação consigo mesmo.

Para as entrevistas foram selecionados e convidados 11 estudantes, sendo 5 que obtiveram os menores escores na Escala de Autoestima e 6 com os maiores escores no referido instrumento.

Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente e os dados qualitativos, via análise de conteúdo. A análise de conteúdo foi realizada com base na leitura exaustiva de cada entrevista, estabelecimento de categorias temáticas, além da organização e análise do material segundo tais categorias (BARDIN, 2011; MINAYO, 2006).

O que os dados revelaram

Dados quantitativos

Do total de 484 estudantes, 158 eram homens (32,64%) e 326, mulheres (67,36%). O quantitativo maior de mulheres pode ser explicado pelos cursos envolvidos no estudo, em especial os de nutrição, psicologia e terapia ocupacional, nos quais há predominância de mulheres matriculadas.

Quanto ao número de participantes por curso, foram 63 do Bict-Mar, 77 da educação física, 63 da fisioterapia, 48 da medicina, 60 da nutrição, 125 da psicologia e 48 da terapia ocupacional.

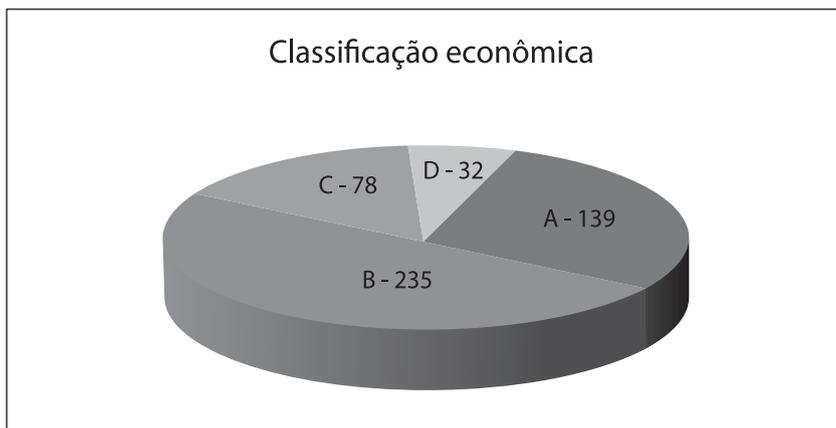
A idade do grupo variou entre 18 e 56 anos, com média de 21,44 e desvio padrão (DP) de 3,66. Sobre o período de estudo, 85,33% da amostra (n=413) estudava em período integral; 5,58% (n=27), no período noturno; 6,82% (n=33), no vespertino; e 2,27% (n=11), no período matutino. O predomínio do período integral na universidade é uma variável importante. A demanda por longas horas de estudo é um fator que pode interferir significativamente no processo de adaptação do estudante e, conseqüentemente, em sua qualidade de vida (TOLEDO, 2015).

A predominância foi de estudantes solteiros, sem filhos e que não trabalhavam fora (em média, 90%). A maioria dos estudantes (cerca de 60%) residia em outro município e/ou estado antes do ingresso na

universidade, exceto os estudantes de medicina. Em relação à moradia, esse mesmo percentual residia em repúblicas.

Quanto à classificação econômica dos estudantes,³ 139 (54 homens e 85 mulheres) foram classificados como integrantes da classe A; 50 (11 homens e 39 mulheres), da classe B1; 185 (59 homens e 126 mulheres), da classe B2; 42 (11 homens e 31 mulheres), da classe C1; 36 (8 homens e 28 mulheres), da classe C2; e 32 (14 homens e 18 mulheres), da classe D. O curso de medicina foi o único no qual não havia entre os estudantes representantes das classes C2 e D. Para melhor visualização, o Gráfico 1 mostra o quantitativo de estudantes agrupados em classes A, B (B1 + B2), C (C1 + C2) e D.

Gráfico 1. Distribuição do número de estudantes conforme classificação econômica



Embora haja predomínio de estudantes das classes B e A, observa-se que 23% dos estudantes ($n=110$) são oriundos das classes C e D e público-alvo dos programas de assistência estudantil no que se refere, principalmente, às bolsas-permanência, além de outras políticas afirmativas.

3. Foi utilizado o critério de classificação econômica Brasil, conhecido como Critério Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep).

Em relação à autoestima, apenas 13 estudantes (2,69%) apresentaram baixos níveis de autoestima. Neste estudo, assumiu-se o escore abaixo de 20 como indicativo de baixa autoestima, entre 20 e 30 como indicativo de autoestima média e acima de 30 como indicativo de alto nível de autoestima. Dos 13 estudantes com baixo desempenho no instrumento, 11 eram mulheres e 2, homens. Embora sejam minoria, é preciso considerar que, na perspectiva da assistência estudantil, as diferentes variáveis que interferem na qualidade de vida dos estudantes devem ser levadas em consideração, mesmo quando afetam um número reduzido de estudantes.

Na Tabela 1, são descritos os escores de pontuação, considerando as médias, desvio padrão (DP), sexo e cursos dos participantes.

Tabela 1. Escore médio de autoestima em relação a curso e sexo

CURSOS	MASCULINO		FEMININO		AMBOS	
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP
NUTRIÇÃO	37,00	4,72	31,57	5,62	34,29	5,17
BICT-MAR	29,82	4,33	32,30	5,52	31,06	4,93
EDUCAÇÃO FÍSICA	30,62	5,28	30,23	5,04	30,43	5,16
FISIOTERAPIA	31,05	6,13	29,65	4,90	30,35	5,52
PSICOLOGIA	30,63	6,08	28,64	5,73	29,64	5,91
TERAPIA OCUPACIONAL	31,00	4,95	28,88	5,07	29,94	5,01
MEDICINA	32,23	4,28	28,73	4,73	30,48	4,51

Média expressa em pontos, conforme escala de Rosenberg adaptada por Hutz e Zanon (2011).

Em geral, a autoestima dos estudantes universitários investigados apresentou níveis médios e altos. Observa-se que as mulheres apresentaram escores inferiores aos dos homens, com exceção do curso Bict-Mar. Embora a diferença nos escores não tenha sido estatisticamente relevante, os dados qualitativos deste estudo (que serão apresentados adiante no texto) evidenciaram elementos que podem contribuir para a compreensão desse fato. Por outro lado, tais diferenças podem ser contextuais e, portanto, devem ser tratadas com cautela.

Estudantes do curso de nutrição apresentaram autoestima mais elevada, porém, com diferença maior entre os escores de homens

e mulheres. Os estudantes do curso de psicologia apresentaram menor índice de autoestima em comparação aos dos demais cursos. As diferenças no desempenho dos estudantes nos instrumentos de tais estudos variam conforme o contexto e o local social desses universitários, fatores que merecem análise mais aprofundada. Nesse sentido, as diferenças nos níveis de autoestima encontradas entre os estudantes dos cursos avaliados no estudo precisariam ser analisadas em um contexto mais abrangente.

Conforme Hutz e Zanon (2011), a autoestima está associada diretamente à qualidade de vida.

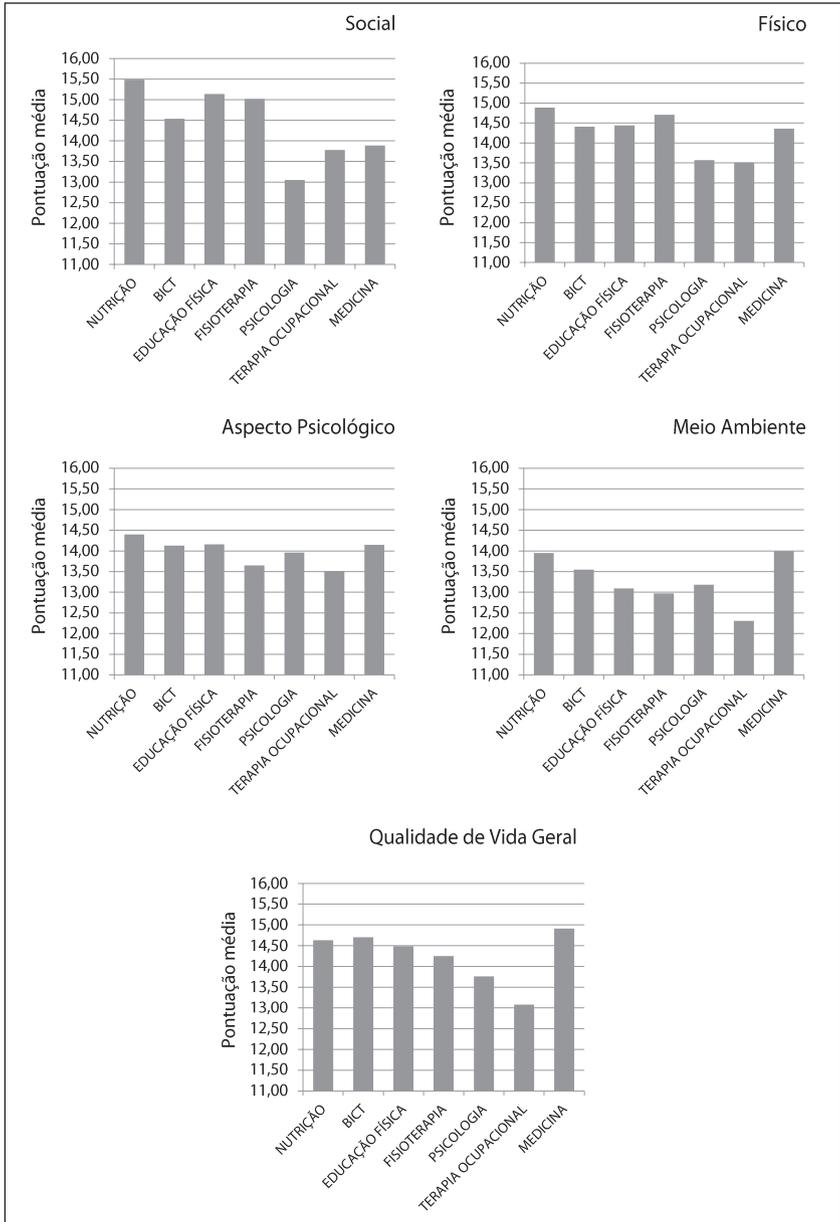
O Gráfico 2 apresenta os índices médios de qualidade de vida dos cursos investigados, considerando os domínios social e físico, o aspecto psicológico e o meio ambiente.

No domínio social, os estudantes do curso de nutrição apresentaram maior pontuação em qualidade de vida (15,49) e os estudantes do curso de psicologia, menor pontuação (13,05), quando comparados com os dos demais cursos, demonstrando a relação do desempenho nos diferentes instrumentos.

A autoestima se relaciona diretamente com aspectos sociais, sendo influenciada principalmente pelo apoio que a pessoa recebe de seus pares (KANG et al., 2015). Nessa perspectiva, é necessário priorizar na assistência estudantil ações estratégicas que possam ir ao encontro dessa demanda, considerando o processo de mudanças e construção de novos vínculos sociais que a vida universitária impõe aos estudantes.

No aspecto físico, os menores escores foram obtidos pelos cursos de terapia ocupacional e psicologia. Entretanto, tais cursos não apresentam diferença significativa em relação aos demais. Além disso, esse foi o aspecto com melhor desempenho entre todos os cursos. É preciso considerar o fato de que 6 dos 7 cursos investigados estão localizados em um município onde grande parte dos estudantes pesquisados costuma se deslocar de bicicleta, o que certamente favorece o perfil fisicamente ativo. No entanto, é necessário considerar outras variáveis envolvidas.

Gráfico 2. Distribuição do escore médio para aspectos da qualidade de vida entre cursos



Em relação ao domínio psicológico, também não houve diferença significativa entre os cursos. Entretanto, cabe ressaltar que a saúde mental de estudantes é uma variável que merece atenção, considerando os elementos estressores presentes durante o período universitário.

Em relação ao meio ambiente, verificou-se que esse aspecto favorece a qualidade de vida principalmente para os estudantes do curso de medicina. A menor pontuação de qualidade de vida foi entre os estudantes do curso de terapia ocupacional. Nesse caso, os dados podem estar relacionados ao fato de os estudantes de medicina investigados, em sua maioria, residirem no mesmo município em que estudam. A adaptação a outro ambiente também pode ser um elemento potencialmente estressor, interferindo tanto na qualidade de vida quanto na autoestima do indivíduo (HUTTEMAN et al., 2015; TOLEDO, 2015).

Na análise geral, os estudantes dos cursos de terapia ocupacional e psicologia, respectivamente, apresentam menor pontuação no aspecto qualidade de vida quando comparados aos estudantes dos demais cursos; já os estudantes do curso de medicina apresentam a maior pontuação nesse quesito entre os estudantes de todos os cursos investigados. Isso indica a necessidade de investigar de modo mais detalhado as características desses estudantes, as demandas e seus diferentes contextos. Nesse sentido, os dados qualitativos deste estudo podem auxiliar numa compreensão mais ampliada.

Dados qualitativos

Os dados das entrevistas foram organizados e analisados mediante a elaboração de categorias apriorísticas e não apriorísticas. Para Minayo (2006), as categorias apriorísticas são pré-definidas pelo pesquisador, possuem larga abrangência, enquanto as categorias não apriorísticas emergem das falas dos sujeitos, exigindo do pesquisador uma leitura exaustiva dos dados de cada entrevista.

Assim, foram definidas como categorias:

- Apriorísticas: conceito de autoestima, percepção da autoestima ao longo da vida, autoavaliação;

- Não apriorísticas: ambiente universitário, qualidade de vida, imagem corporal, variáveis emocionais, situação socioeconômica.

Os participantes foram divididos em dois grupos: aqueles que obtiveram escores mais baixos e aqueles que obtiveram os escores mais altos de autoestima, nos instrumentos de análise quantitativa. Atribui-se a cada entrevistado um código alfanumérico, onde E indica estudante, seguido pelo respectivo número de identificação do participante.

O Quadro 1 apresenta os dados das categorias apriorísticas e o Quadro 2, os dados das categorias não apriorísticas.

Quadro 1. Categorias apriorísticas

Categorias apriorísticas	Baixos escores	Altos escores
Conceito de autoestima	E2: "(...) é a visão que eu tenho de mim mesmo, das minhas capacidades, enfim, potencialidades, a imagem mesmo como pessoa, tanto física como psicologicamente." E3: "Eu entendo como a pessoa se vê e o valor que ela se dá, que pode ser tanto positivo como negativo. O valor mesmo que ela se autoatribui."	E7: "A pessoa tá se sentindo bem, sentir-se bem consigo mesma, acho que isso interfere no jeito que você interage com outras pessoas, é o momento de vida dela, do jeito que ela se enxerga e, conseqüentemente, como tá toda a vida dela, família, tudo o que faz parte da vida interfere." E8: "Autoestima eu acho que é quão bem a pessoa se sente com ela mesma, como se sente no mundo, a autoestima é como você se sente dentro de um mundo."
Percepção da autoestima ao longo da vida	E1: "Ao longo da vida teve vários altos e baixos... Nunca tive uma autoestima baixa a não ser em períodos conturbados." E2: "Ela nunca foi alta, ela sempre manteve assim, na minha visão, abaixo da média da aceitação e tudo mais. Mas depois que eu entrei na faculdade, da metade da graduação em diante que ela realmente deu uma abaixada legal." E4: "Muito baixa, sempre tive problema de autoestima... É tipo um pensamento distorcido, você vai pensando e aquilo não é real."	E6: "Eu me sinto bem melhor agora... no fim do colégio, assim, no ensino médio eu não era tão feliz não, pelas coisas que eu vivia, as convivências... É que tem o jeito que a gente se relaciona com as pessoas, mas também tem o que ensinam para a gente; no que a gente tem que ter para ser feliz." E11: "Para mim tem duas fases da minha autoestima: antes de entrar na Unifesp e depois de entrar na Unifesp. Antes de entrar eu era um cara super de boa, tranquilo. Acho que depois de entrar na faculdade aconteceram eventos que foram bastante estressores. Ter passado um longo período aqui influenciou a relação com minha família, o que também influencia no estado mental..., mas foi um período passageiro."

Autoavaliação	<p>E2: “Por mais que eu saiba que tenho características muito boas e louváveis, sinto que eu sou ‘a’ diferente... e isso me causa a impressão de que tenho menor valor.”</p> <p>E3: “(...) na época que eu respondi (a escala de autoestima) eu coloquei uma resposta mais negativa, mas é uma questão de ponto de vista. No momento eu acredito que eu ainda atribua mais valor a outras pessoas, por ter uma confiança muito baixa em mim mesma, na minha capacidade, mas no geral eu acho que eu tenha valor, tanto quanto as outras pessoas.”</p>	<p>E8: “(...) se tratando da área da saúde, se você não se sente igual à outra pessoa que você tá cuidando você é um péssimo profissional. Todos somos iguais e merecemos as mesmas coisas.”</p>
---------------	---	--

Quadro 2. Categorias não apriorísticas

Categorias não apriorísticas	Baixos escores	Altos escores
Ambiente universitário	<p>E1: “(...) o pessoal é bem novo aqui, essas questões de notas fazem com que a pessoa acabe se colocando pra baixo, ou não cumpra a carga. Eu tenho vários amigos que saíram daqui pra ir pra uma particular porque não aguentaram, ficaram como ‘derrotados’, já conversei com alguns e isso interferiu diretamente na autoestima deles.”</p> <p>E2: “Depois que eu entrei na faculdade (...) comecei a desenvolver alguns problemas com relação a atividades, cobranças, que eu já não me julgava mais capaz de realizar (...) dá pra perceber o que cada professor valoriza, um IC,* trabalhos experimentais etc. A partir do momento que eu não me encaixo no que a maioria desses professores valoriza, acabo sendo menos valorizada e até mesmo sendo tida como incapaz. Alguns [professores] aceitam e sabem lidar bem com essas diferenças e dificuldades, mas não é a maioria. E obviamente isso vai afetar minha autoestima, afinal se a maioria atinge o que aquele determinado professor quer, por que eu não consigo?”</p> <p>E5: “As pessoas são muito diferentes. Existe uma pressão dentro da universidade, você tem que ser desse jeito, senão você é careta, você tem que sair muito senão você é excluído (...)”</p>	<p>E9: “Eu vejo docentes como pessoas que acabam sendo referências. Admirar esse profissional, até mesmo almejar ser alguém como ele, é muito positivo pra mim. Aqui [na universidade] tudo pode ser muito decepcionante ou até desmotivador, mas pode ser enriquecedor também, depende de cada experiência pessoal e estou satisfeita com a minha.”</p> <p>E10: “Na universidade eu tive contato com pessoas que pensam diferente e que são diferentes e que talvez se eu não tivesse começado uma aproximação eu nutriria um preconceito, mas quando você tem esse encontro com a pessoa, você se questiona, vê que as coisas não precisam ser assim e, consequentemente, você muda seu jeito de pensar.”</p>

* Iniciação científica

Qualidade de vida	<p>E1: “São inúmeros fatores de acesso à educação, lazer, saúde e atendimento, cultura, todos esses fatores pensando no conceito de saúde ampliada. Se você não tiver uma autoestima boa, vai influenciar sua qualidade de vida, no quanto você sente prazer pelas coisas.”</p> <p>E2: “(...) minha qualidade de vida melhorou somente depois que terminou essa loucura de estágio, só agora tenho tempo para pensar mais em meu bem-estar.”</p>	<p>E7: “[Mesmo considerando boa a minha qualidade de vida] já tive momentos melhores, até mesmo na graduação, [mas agora na] reta final, tá puxado, muito difícil levar. (...) É principalmente pelo cansaço que eu vejo como tá a qualidade de vida.”</p> <p>E10: “Viver em Santos aumentou bastante a qualidade de vida em relação à saúde física, a forma como me exercito, todas as coisas prazerosas se tornaram parte do meu dia a dia. Vir pra faculdade e voltar andando, fazer exercícios... é completamente diferente do que eu teria em São Paulo.”</p>
Imagem corporal	<p>E2: “Sempre fui gordinha, quando atingi a adolescência meu cabelo deixou de ser liso, fugia do padrão...”</p> <p>E3: “(...) por ter uma autoestima baixa eu posso não fazer tudo o que eu gostaria. Às vezes deixar de sair com amigos por motivos assim ligados à autoestima; não tô me sentindo bonita, então eu não vou sair... A gente acaba valorizando muito a aparência como um componente, como se fizesse você uma pessoa de valor ou não...”</p> <p>E4: “(...) me considero bem mais desvalorizada que as outras pessoas. Acho que pela questão da imagem corporal, de eu sempre ter sido gorda e tal e depois quando eu emagreci, ou quando as pessoas se aproximam de mim, eu acho que elas tão com dó. Eu sempre tenho essa tendência a olhar pro lado negativo...”</p>	<p>E7: “Sou bem resolvida, não tô no padrão da sociedade mas acho que isso não interfere em nada. Eu tô bem, eu sei que é o meu corpo, não sou neurótica com isso. Porque se eu não estiver aceitando minha imagem, como que eu vou estar bem comigo?”</p> <p>E11: “A imagem corporal influencia mais no que as pessoas veem de você do que sua visão pessoal. No meu caso, por exemplo, as pessoas falavam: ‘Educador físico gordo? Deveria ser um cara de referência pro aluno’, quando na verdade não é. Mas em relação a influenciar na forma que me vejo, nunca influenciou não.”</p>
Variáveis emocionais	<p>E1: “(...) já me tratei de depressão, minha autoestima estava bem baixa, extremamente, mas teve períodos em que ela estava boa.”</p> <p>E2: “Quando eu era criança eu tinha dificuldade de fazer novos amigos, eu sempre fui muito tímida... me considero uma pessoa que além de perfeccionista que se cobra bastante, com meu TCC por exemplo, e não saber o que me espera no futuro são coisas que me geram ansiedade.”</p>	<p>E11: “(...) já me senti muito deprimido, muito triste. Inútil, em parte pela questão das reprovações. Você começa a duvidar das suas potencialidades, você não se aceita, vê uma imagem distorcida, você se vê como o cara que a instituição passou pra você, mas lido melhor com isso, passei muitas dificuldades, mas não desisti.”</p> <p>E10: “Ter um namorado na adolescência ajudou bastante a alterar a sensação de insatisfação com o meu corpo. Na adolescência minha visão era muito exagerada, eu me sentia muito diferente, muito feia e o namorado me ajudou bastante, só que isso tem marca na gente, é uma coisa que tem sido trabalhada e hoje eu me sinto bem melhor.”</p>

<p>Relação familiar</p>	<p>E2: "Minha mãe, minha família cobrava muito em ir bem na escola, estudar e tudo o mais. Então desde pequena eu me esforçava pra atingir isso."</p> <p>E3: "(...) fui filha única por muito tempo e depois que meu irmão nasceu eu comecei a ter mais probleminhas... minha insegurança afeta minha autoestima."</p> <p>E5: "Eu sou um pouco insegura, principalmente dependente dos meus pais. Preciso que eles me digam... preciso de uma opinião positiva deles. Eu acho isso um pouco errado porque eu devia confiar na minha própria opinião."</p>	<p>E10: "Ter também uma família superconservadora e católica gerou alguns conflitos, em despertar minha sexualidade e me ver desejanste, fora de todo um discurso puritano. De repente eu falei não, eu não acho que as coisas têm que ser assim. Hoje isso já é uma característica, sou diferente de e penso diferente. Tenho marcas até hoje, desafios até hoje, mas ser consciente disso me ajuda muito."</p>
<p>Situação socioeconômica</p>		<p>E11: "Aqui é público, a instituição deveria dar condições de você permanecer aqui, por exemplo. A maioria das pessoas que moram aqui tem um perfil socioeconômico legal que dá pra arcar com os custos, mas tem uma minoria que não tem e aí ou sai da faculdade ou passa apuros. Acaba influenciando muito sua autoestima e qualidade de vida. Vai ser um cara estressado que não tá em evento de integração nenhum, porque ou você vai tá trabalhando ou dando um jeito de pagar aluguel no fim do mês. Por exemplo, eu precisei de ajuda pra pagar o aluguel e não foi a assistência da faculdade que eu tive, e sim dos meninos que moravam comigo."</p>

Os dados qualitativos indicam que os estudantes têm consciência tanto do conceito de autoestima, quanto do que ela representa em relação à qualidade de vida.

Em relação à percepção da autoestima ao longo da vida, os entrevistados dos dois grupos relataram ter questões relacionadas à baixa autoestima ao menos em alguma época da vida, geralmente associada a mudanças no ambiente. O ingresso na universidade, as relações familiares e os pensamentos distorcidos da realidade foram fatores que influenciaram a percepção dos estudantes quanto à sua autoestima, a maioria rebaixando-a. A percepção que o estudante tem do ambiente universitário pode influenciar suas emoções e, nesse caso, sua percepção acerca de sua autoestima.

Acerca do autovalor, os estudantes que compõem o grupo com baixos escores de autoestima reconhecem que possuem tanto valor quanto outras pessoas, entretanto, sentem-se menos valorados. Conforme Branden (2009), é comum para quem apresenta autoestima baixa sentir-se inadequado, desajustado como pessoa.

No que se refere ao ambiente universitário, os entrevistados com altos escores indicaram uma relação positiva com a universidade, acreditando ser um local para amadurecimento, ruptura de preconceitos, aprendizado, construção de novos vínculos afetivos. Entretanto, foi recorrente na fala dos estudantes com baixo nível de autoestima que o ambiente universitário é um local com potencial para rebaixá-la, principalmente, por questões relacionadas ao desempenho acadêmico. Destacou-se nas falas a influência da figura docente na construção do aprendizado e da percepção do estudante na universidade.

A qualidade de vida, como categoria de análise, destacou-se como elemento transversal em relação às demais. Observou-se que a carga de trabalhos acadêmicos é uma das variáveis que influenciam sobremaneira a qualidade de vida e a sensação de bem-estar dos estudantes, principalmente em períodos que exigem deles maior dedicação, corroborando achados de diferentes pesquisas sobre o tema, a exemplo de Toledo (2015), Oliveira et al. (2015), Chernomas e Shapiro (2013), Bonifácio et al. (2011). Por outro lado, considerando as características de Santos-SP, cidade onde estuda a maior parte dos entrevistados, o ambiente se destacou como um ponto que pode ser positivo. Trata-se de uma cidade litorânea, plana e com ciclovias, o que facilita o deslocamento a pé ou de bicicleta para os estudantes universitários, podendo contribuir para o aumento da sensação de bem-estar.

No que se refere à imagem corporal, os estudantes dos dois grupos relataram ter sentido insatisfações com o corpo em alguma etapa da vida. Mesmo para aqueles cuja autoestima é elevada, a influência dos padrões de beleza se manifesta de algum modo, especialmente entre as mulheres, demonstrando que essa é uma questão polissêmica e que precisa ser discutida e investigada profunda e constantemente.

Em relação às variáveis emocionais, observou-se nessa categoria que a depressão e a ansiedade influenciaram a autoestima dos estudantes dos grupos entrevistados, além da percepção da imagem corporal. Nesse sentido, a assistência estudantil precisa considerar tais demandas e investir em políticas e programas para permitir que os estudantes possam vivenciar sua formação aproveitando a experiência acadêmica em sua globalidade (FERREIRA et al., 2009).

No que se refere à situação socioeconômica, não foram encontrados resultados qualitativos que permitissem uma associação entre nível socioeconômico e autoestima entre aqueles que obtiveram os mais baixos escores nos dados quantitativos. Todavia, a fala de E11 exprime como a questão financeira pode influenciar a autoestima do estudante, pois as dificuldades nesse setor podem afetar a qualidade de vida. Pesquisa do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE, 2011) sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de universidades federais brasileiras indicou que, naquele momento, cerca de metade deles pertencia às classes menos favorecidas. Tais dados podem ser considerados atuais ainda hoje. Além disso, o estudo observou que os alunos tinham baixa participação social, artístico-cultural e físico-esportiva, fato que pode ser relacionado tanto à carga horária de estudo, à administração do tempo e à situação socioeconômica quanto à baixa oferta dessas atividades nas universidades, o que pode ter influência negativa na qualidade de vida e na sensação de bem-estar dos estudantes.

Considerações finais

Pode-se considerar que a percepção da autoestima e a qualidade de vida dos estudantes universitários que participaram da pesquisa apresentaram-se satisfatórias. Entretanto, uma pequena parcela dos estudantes apresentou baixa autoestima.

Elementos como imagem corporal, variáveis emocionais, qualidade de vida, percepção acerca do autovalor, situação socioeconômica e ambiente universitário foram apontados como fatores que podem

influenciar a autoestima do estudante. Portanto, merecem ser investigados mais profundamente. A inserção e a vivência no ambiente universitário podem ser experienciadas de forma positiva ou negativa, de acordo com as situações idiossincráticas do sujeito, o que interfere ainda na percepção de bem-estar de cada estudante. Nesse sentido, pesquisas sobre a autoestima e a qualidade de vida dos estudantes são relevantes no contexto da assistência estudantil. Os programas de promoção da saúde e redução de riscos para essa população devem passar pelo conhecimento de dados da realidade e pelo estudo de distintas variáveis que interferem diretamente no bem-estar e na produção de saúde dos universitários. Faz-se necessária também a realização de novos estudos, principalmente pesquisas longitudinais e de caráter qualitativo com esse público.

Os dados apresentados neste texto se referem a uma única instituição. Possivelmente, estudos como este em outras localidades demonstrem uma situação distinta. No entanto, destaca-se a complexidade do tema mediante os desafios da assistência estudantil, assim como a necessidade de maior envolvimento institucional na promoção de um ensino superior público, focado em uma formação que considere as demandas dos estudantes.

Referências bibliográficas

ARNETT, J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. **American Psychologist**, v. 55, n. 5, p. 469-480, 2000.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 2, p. 31-44, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BONIFÁCIO, S. P. et al. Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 1, p. 15-20, 2011.

BRANDEN, N. **Como aumentar sua autoestima**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília: Diário Oficial da União, 27 jul. 2010.

CHEN, Y.; YAO, M.; YAN, W. Materialism and well-being among Chinese college students: the mediating role of basic psychological need satisfaction. **J Health Psychol**, v. 19, n. 10, p. 1.232-1.240, 2014.

CHERNOMAS, W. M.; SHAPIRO, C. Stress, depression, and anxiety among undergraduate nursing students. **International Journal of Nursing Education Scholarship**, v. 10, n. 1, p. 255-266, 2013.

FERREIRA, C. L. et al. Universidade, contexto ansiogênico?: avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 3, p. 973-981, 2009.

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

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior (Andifes), 2011.

FUNDICHELY, Q. M.; ZALDIVAR, R. I. Auto-estima en el personal de enfermería. **Rev Enferm**, Cuba, v. 15, n. 3, p. 184-189, 1999.

HUTTEMAN, R. et al. Wherever I may roam: processes of self-esteem development from adolescence to emerging adulthood in the context of international student exchange. **J Pers Soc Psychol**, v. 108, n. 5, p. 767-783, maio 2015.

HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da Escala de Autoestima de Rosenberg. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 1, p. 41-49, 2011.

KANG, S. et al. Parental attachment as a mediator between parental social support and self-esteem as perceived by Korean sports middle and high school athletes. **Percept Mot Skills**, v. 120, n. 1, p. 288-303, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

OLIVEIRA, A. et al. Estresse e qualidade de vida de estudantes universitários. **Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 7, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, N. R. C.; PADOVANI, R. C. Saúde do estudante universitário: uma questão para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 995-996, mar. 2014.

PEDERSEN, E. R.; PAVES, A. P. Comparing perceived public stigma and personal stigma of mental health treatment seeking in a young adult sample. **Psychiatry Res.**, v. 219, n. 1, p. 143-150, set. 2014.

ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image**. Princeton: University Press, 1965.

TOLEDO, T. P. **Investigação da saúde mental e da qualidade de vida de estudantes universitários de uma universidade pública federal**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, 2015.

OBSERVATÓRIO DA SAÚDE, ESPORTE E LAZER
DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO (OBSERVE): A
EXPERIÊNCIA DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES

Juliana de Menezes Almeida
Joyce Lopes dos Santos

Contextualização da proposta

Nos últimos tempos, pudemos vivenciar a ampliação, a reestruturação e a democratização do ensino superior público federal brasileiro. Logo, cresceu consideravelmente, nas universidades públicas, o número de estudantes oriundos das classes mais vulneráveis. Sendo assim, emergiram demandas e desafios referentes à política de assistência estudantil, tornando necessário um olhar para a complexidade que envolve a permanência de estudantes na educação superior.

Nesse sentido, um aspecto essencial a ser considerado é a promoção da saúde, entendida como um conceito amplo e complexo que contempla o exercício de cultura, esporte e lazer – também compreendidos como direitos constitucionais. Assim, o projeto “Observe: Observatório da saúde, esporte e lazer do estudante universitário” surgiu como uma

proposta para atuar: 1) na reflexão e na conscientização dos atores presentes na academia para a importância da questão da saúde, do esporte e do lazer; 2) na divulgação das ações relacionadas à saúde, ao esporte e ao lazer de modo ampliado, dinâmico e acessível.

O desenvolvimento desse projeto de extensão é parte dos objetivos específicos do projeto de pesquisa coordenado pela professora doutora Nara Rejane Cruz de Oliveira, intitulado “Esporte e lazer no contexto da política de assistência estudantil das universidades públicas federais brasileiras: limites e possibilidades”, financiado pelo CNPq e desenvolvido entre os anos de 2013 e 2016.

Este texto busca relatar a implementação e o desenvolvimento das atividades do Observe, do nosso ponto de vista, como bolsistas envolvidas na cogestão do projeto de extensão.

Síntese das atividades desenvolvidas

As estratégias adotadas para a implementação do Observe deram-se em um primeiro momento por meio da criação de um *blog* do projeto. Além disso, podemos destacar o trabalho feito em redes sociais para a divulgação de suas atividades e discussões, além do incentivo à participação de estudantes universitários no projeto, trazendo suas demandas e sugestões.

Desse modo, as ações dos bolsistas e voluntários do projeto voltaram-se para a gestão do Observe, especialmente no que se refere a alimentação do *site*, administração das redes sociais virtuais e proposição de intervenções, entre outras atividades em campo.

Para divulgar o projeto Observe e despertar o interesse do público-alvo, decidimos estimular a curiosidade e a reflexão dos estudantes por meio de intervenções no espaço da universidade e na internet.

Na universidade, espalhamos panfletos com a palavra “observe” em diferentes formatos. A ideia era tanto utilizar a palavra fazendo referência ao nome do projeto, como também incitar os estudantes ao ato de observar-se e observar o mundo que os cerca.

Figura 1. Blog do projeto



Fonte: <www.observeprojeto.wix.com/observe>.

Figura 2. Fixação das intervenções pela universidade



Fonte: Arquivos do projeto.

Além disso, também colocamos uma caixa no meio do saguão da universidade, um local de grande fluxo de pessoas. A caixa estava envolvida por papéis que continham a palavra “observe” e também uma grande seta vermelha que apontava para um orifício no formato de fechadura. A ideia era estimular as pessoas a pararem para verificar o que havia dentro da caixa e, ao fazer isso, encontrariam lá um espelho. A finalidade do espelho era promover a observação de si mesmas, de suas necessidades e das circunstâncias que compunham seu estado atual.

Figura 3. Intervenção no saguão



Fonte: Arquivos do projeto.

Promovemos também intervenções em âmbito virtual, na rede social Facebook. Para isso, criamos uma página com o nome do projeto e nela publicávamos imagens com diferentes frases, cujo objetivo era promover a reflexão sobre o cotidiano acadêmico.

Na mesma rede social, publicamos essas imagens em grupos que contam com grande acesso por parte dos estudantes da universidade (como, por exemplo, um grupo denominado “Unifespianos” e outro intitulado “Unifesp Baixada Santista”).

Depois desse primeiro momento, já despertado o interesse de alunos a respeito do significado das imagens e do propósito de nosso trabalho, nos voltamos ao *blog* do projeto, com informações e um espaço interativo para

mapear e divulgar atividades culturais, esportivas e de lazer na universidade e na cidade de Santos. A intenção era promover o incentivo à prática de tais atividades, a maior parte gratuita ou de baixo custo.

Figura 4. Publicações no Facebook



Fonte: <www.facebook.com/observeprojeto>.

Na perspectiva ainda de divulgação do Observe e maior interação com o público-alvo, criamos um concurso de logotipo para o projeto, em que os primeiros colocados receberiam livros e teriam sua produção publicada. A chamada foi feita no *blog* e também divulgada em outros meios (Facebook e mural do *campus*).

Figura 5. Chamada para o concurso de logotipo



ESTÃO ABERTAS AS
INSCRIÇÕES PARA O
CONCURSO DE LOGO
OBSERVE



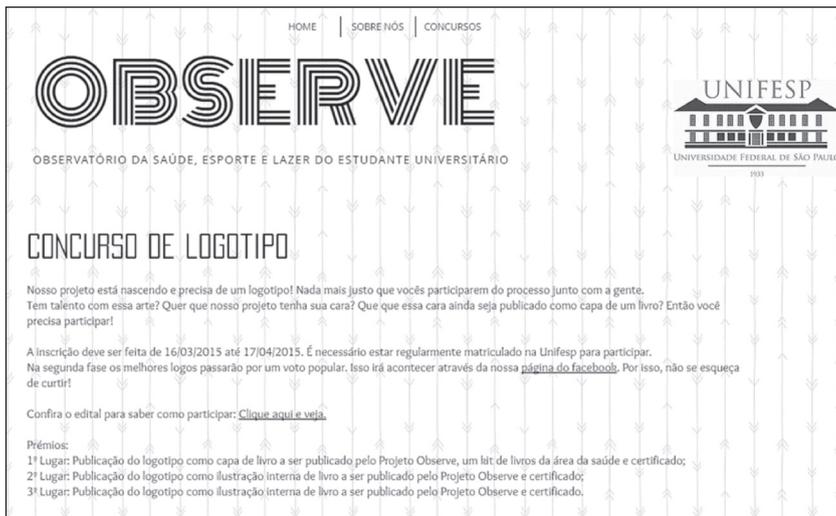
SAIBA COMO PARTICIPAR EM:
OBSERVEPROJETO.WIX.COM/OBSERVE



 **FB.COM/OBSERVEPROJETO**

Fonte: <www.observeprojeto.wix.com/observe>.

Figura 6. Chamada detalhada para o concurso de logotipo



HOME | SOBRE NÓS | CONCURSOS

OBSERVE

OBSERVATÓRIO DA SAÚDE, ESPORTE E LAZER DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO



UNIFESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
1933

CONCURSO DE LOGOTIPO

Nosso projeto está nascendo e precisa de um logotipo! Nada mais justo que vocês participarem do processo junto com a gente. Tem talento com essa arte? Quer que nosso projeto tenha sua cara? Que que essa cara ainda seja publicado como capa de um livro? Então você precisa participar!

A inscrição deve ser feita de 16/03/2015 até 17/04/2015. É necessário estar regularmente matriculado na Unifesp para participar. Na segunda fase os melhores logos passarão por um voto popular. Isso irá acontecer através da nossa [página do facebook](#). Por isso, não se esqueça de curtir!

Confira o edital para saber como participar: [Clique aqui e veja](#).

Prêmios:
1º Lugar: Publicação do logotipo como capa de livro a ser publicado pelo Projeto Observe, um kit de livros da área da saúde e certificado;
2º Lugar: Publicação do logotipo como ilustração interna de livro a ser publicado pelo Projeto Observe e certificado;
3º Lugar: Publicação do logotipo como ilustração interna de livro a ser publicado pelo Projeto Observe e certificado.

Fonte: <www.observeprojeto.wix.com/observe>.

Análise

A respeito da primeira fase do projeto (de divulgação), tivemos um *feedback* muito positivo dos estudantes. Muitos procuravam os bolsistas do projeto nas salas de aula, nos corredores e no restaurante universitário, além de comentar e “curtir” as imagens que publicávamos no *blog* e na página do Facebook. Os estudantes queriam saber mais sobre o projeto e consideravam importantes as iniciativas com o objetivo de problematizar o cotidiano universitário. Isso porque, entre outros fatores, havia o consenso de que o ambiente universitário pode levar uma parte dos estudantes ao adoecimento físico e psíquico em função da extensa carga horária de aulas (a maior parte dos cursos ocorre em período integral) e do acúmulo de obrigações e cobranças dentro e fora da universidade. Para muitos, esse período coincide também com a saída da casa dos pais e o distanciamento de familiares e amigos.

Quando passamos para o estágio seguinte, com a divulgação mais efetiva do nosso *blog*, tivemos dificuldades em mensurar o seu alcance, pois o domínio em que o hospedamos era gratuito e, na época, não oferecia ferramentas que possibilitassem a contabilização da quantidade de acessos. Todavia, nossa página do Facebook apresentou boa repercussão, considerando o quantitativo de “curtidas”.

Em suma, analisamos que as atividades do projeto alcançaram em parte a finalidade de incentivar os estudantes a refletir sobre a vida universitária, chamando a atenção para questões relacionadas à rotina estudantil e à necessidade de participar de atividades (físicas, culturais e de lazer) envolvendo a melhoria da qualidade de vida. Mas o ponto principal, a nosso ver, foi a possibilidade de o projeto ser um canal de comunicação dentro da comunidade estudantil, aberto para sugestões, dúvidas, críticas e, principalmente, o compartilhamento de informações.

O impacto e os desafios da proposta

Acreditamos que, por meio das intervenções realizadas pelo projeto, nós e os demais estudantes construímos momentos e oportunidades para

refletir sobre o cotidiano no qual estamos inseridos, voltando nossa atenção para o que acontece, como acontece e por que acontece. Além disso, essa reflexão suscitou discussões entre os estudantes e a descoberta de aspectos comuns da vivência universitária – o desgaste físico e mental, as dificuldades financeiras, o desafio de estar longe de casa, dos familiares e amigos etc. Compreendemos que esses são passos iniciais necessários para que nós elaboremos novas formas de (re)inventar essa realidade, a fim de propiciar uma experiência mais saudável no meio acadêmico, entendendo saúde como um conceito amplo, que inclui práticas esportivas, culturais e de lazer.

No processo de desenvolvimento do projeto, percebemos o quão difícil é mobilizar os estudantes universitários para realizar as atividades propostas, mesmo que estejam relacionadas à promoção da qualidade de vida deles próprios. Supomos que isso seja resultado, principalmente, da condição dos estudantes que, na maioria, frequentam cursos de período integral. Ou seja, a rotina de aulas e as outras atividades acadêmicas nem sempre permitem uma participação mais efetiva em outros projetos. É preciso, portanto, que a universidade, como instituição responsável pelas diretrizes do projeto pedagógico, também reflita sobre a qualidade de vida dos estudantes.

Considerações finais

O projeto Observe ofereceu contribuições interessantes para o meio universitário, como provocações para a reflexão sobre o cotidiano acadêmico, além do levantamento e da divulgação de atividades de saúde, esporte e lazer que acontecem em Santos e na região da Baixada Santista, incentivando os estudantes à participação. Na qualidade de participantes e cogestores desse projeto, pudemos identificar e problematizar a realidade que vivenciamos como estudantes. Ainda assim, consideramos que há muito a ser feito, especialmente em parceria com os setores responsáveis pela assistência estudantil institucional.

PARTE II

A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL
COMO PRINCÍPIO PARA PENSAR A
QUALIDADE DE VIDA DO ESTUDANTE

1
AS AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS
AOS ESTUDANTES DA UNIFESP
BAIXADA SANTISTA: CONQUISTAS E DESAFIOS

Yara Aparecida de Paula
Ricardo da Costa Padovani
Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Introdução

Falar de permanência do estudante universitário, no atual contexto brasileiro, implica refletir sobre as mudanças que estão acontecendo no ensino superior, bem como analisar as iniciativas das instituições de ensino para lidar com essa nova realidade, ainda em construção. Fazendo um recorte histórico, observa-se que, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), governo FHC, foram implantadas no Estado brasileiro alterações significativas que atingiram os cidadãos e as instituições. Entre essas alterações, a organização administrativa e acadêmica das universidades.

No primeiro ano desse governo, foi promulgada a lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais com o propósito de dar condições para a construção de uma

identidade aos cursos de graduação e proporcionar-lhes maior flexibilidade. No ano seguinte, criou-se o decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996, que implantava um novo mecanismo de avaliação na educação superior, denominado Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”.

No governo FHC, observou-se um crescimento significativo de vagas nas universidades privadas, o que é retratado por alguns autores (BORGES; AQUINO, 2012; MINTO, 2006; SILVA JÚNIOR, 2002) como o período da privatização do ensino superior brasileiro, na direção da implementação dos ideários neoliberais impostos pelos organismos internacionais. As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em 2004, equivaliam a 88,8% do total. Esse crescimento acelerado teve início em 1997, meados do governo FHC (BARREYRO, 2008).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), governo Lula, deu continuidade ao tipo de expansão iniciado pelo governo FHC ao instituir, em 2003, o Programa Universidade para Todos (Prouni), lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de ampliar o número de vagas nas universidades privadas, a partir do estabelecimento da parceria público-privada.

Todavia, a grande ênfase do governo Lula incidiu sobre a expansão da educação superior pública, com a criação do Programa Expansão da Rede Federal de Educação Superior – Programa Expansão –, visando atender às metas do Plano Nacional de Educação no que tange à ampliação do número de vagas nas universidades públicas (BRASIL, 2010b). Em 2007, a proposta de expansão foi ampliada com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), promulgado pelo decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (artigo 1º).

Na direção da inclusão dos estudantes instituiu-se, em 2007, pela portaria normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Considerando-se as metas da expansão, o programa foi regulamentado pelo decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (artigo 1º). Essas ações deveriam se articular com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo administradas pela própria instituição de ensino (BRASIL, 2017). Na proposta, no artigo 3º, § 1º, a assistência abarcaria as seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Apesar de ser abrangente e contemplar ações importantes e essenciais para a permanência dos estudantes no ensino superior, o programa ainda está distante de atingir os seus propósitos de equidade e de contribuir para a redução da repetência e da evasão, garantindo a permanência dos estudantes (UNIFESP, 2017a, 2017b).

Na direção, também, da ampliação de acesso e permanência, em 2012, no governo da presidente Dilma Rousseff, foi promulgada a lei n. 12.711, de 29 de agosto, conhecida como a nova Lei de Cotas que prevê, no seu artigo 1º:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

As Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), após a criação do PNAES, buscaram adequar a sua estrutura administrativa para a gestão dos recursos destinados à permanência estudantil. Na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), foi criada em 2010 a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) com o propósito de efetivar a política de assistência estudantil, seguindo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação, especialmente no que se refere ao PNAES (UNIFESP, s.d.c). Essas ações são operacionalizadas por cada *campus*, seguindo diretrizes

da Prae, por uma equipe multiprofissional formada por um coordenador e técnicos das áreas da saúde, assistência social e educação que compõe o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) (UNIFESP, s.d.d).

No *campus* Baixada Santista da Unifesp, as ações da área da educação do NAE são organizadas e operacionalizadas por uma pedagoga que compõe a equipe multiprofissional do núcleo. Esse trabalho tem como propósito refletir sobre as conquistas e os desafios das ações pedagógicas implantadas na Unifesp-BS, após a criação do PNAES, que se direcionam a contribuir para a permanência e a melhoria da qualidade de vida dos estudantes no ensino superior.

O campus Baixada Santista da Unifesp e as ações para a permanência do estudante

O *campus* Baixada Santista da Unifesp iniciou as suas atividades na cidade de Santos em 2004, dentro do primeiro movimento de expansão das universidades públicas federais no governo Lula. Inicialmente, foram implantados dois cursos na modalidade sequencial de formação específica para a saúde: o de educação e comunicação em saúde e o de gestão em saúde. Em 2006, os primeiros cinco de graduação: educação física, fisioterapia, nutrição, psicologia e terapia ocupacional. Em 2007, o *campus* aderiu ao Reuni, apresentando um projeto que previa a ampliação de vagas e cursos. Dessa forma, em 2009, iniciou-se o curso de serviço social e, em 2012, o de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia do Mar (Bict-Mar). Em 2015, foram implantados os cursos de engenharia de petróleo e engenharia ambiental. Projeta-se, até 2020, a implantação dos cursos de oceanografia, engenharia de pesca e aquicultura e ecologia marinha (UNIFESP, s.d.a).

Para os cursos da área da saúde, a Unifesp-BS assumiu o desafio de constituir-se um polo inovador de formação, tendo como ponto desafiador formar profissionais capazes de conhecer os sujeitos e a realidade em que estão inseridos, distanciando-se do modelo biomédico. Busca-se uma formação dialógica a partir da experiência do trabalho em equipe

e de uma formação voltada para a integralidade no cuidado (UNIFESP, s.d.a). Os cursos na área de ciências do mar, por sua vez, buscam criar espaços voltados para uma formação crítica, reflexiva, interativa e ética no discernimento das etapas e dimensões, que envolvem o processo de geração, aplicação e disseminação do conhecimento científico e tecnológico (UNIFESP, s.d.b).

Dessa forma, o projeto pedagógico do *campus* Baixada Santista da Unifesp, ancorado na interprofissionalidade e na interdisciplinaridade, busca inserir os estudantes no contexto social e político do país, porém, contempla ações pedagógicas que contribuem para a formação de profissionais em um clima propício ao diálogo entre diferentes profissões, em uma proposta formativa definida pela educação interprofissional (BATISTA, 2013). Essa interprofissionalidade abre espaços para a elaboração de projetos extracurriculares entre diferentes cursos, na direção de melhor compreensão da realidade e do contexto social.

O estudante é, desse modo, estimulado desde o seu ingresso na universidade a se organizar para poder participar, com efetividade, das oportunidades oferecidas pela instituição para além dos conteúdos ministrados em sala. O *campus* Baixada Santista da Unifesp é reconhecido pelos projetos e programas de extensão universitária, 51 no total, abarcando atividades diferenciadas em pontos estratégicos da Baixada Santista, que são geridas e operacionalizadas por equipes formadas por docentes, técnicos e estudantes de cursos diferentes.

Um dos programas abrange a Universidade Aberta à Terceira Idade (Uati). Ela é gerida por um conselho gestor que inclui docentes e estudantes de diferentes cursos e técnicos interessados na temática. O seu projeto pedagógico contempla ações intergeracionais em que idosos e estudantes interagem durante as aulas nos módulos da graduação e nas atividades específicas para o público da Uati que acontecem às sextas-feiras. “Supõe que o encontro de idosos e jovens pode ser de grande valor para todos, pelas chances de compreensão de ‘raízes’ e ‘frutos’ de gerações, assim como pelos deslocamentos mútuos de convicções e valores” (UNIFESP, 2012).

No âmbito dos projetos, encontra-se a Unifesta. Trata de uma festa de apresentações artísticas que envolve toda a comunidade acadêmica. Criada por docentes e técnicos em 2007, passou em 2016 a ser coordenada por estudantes, e os docentes/técnicos atuam como colaboradores na organização, entendendo-se que a universidade é um espaço também potencializador do protagonismo. Nessa festa, a arte congrega e a beleza não se associa à perfeição, mas à participação e ao lazer que o encontro possibilita. Marcam presença, nessa atividade, integrantes dos projetos de extensão, ou seja, estudantes, servidores e trabalhadores terceirizados que atuam no *campus*.

No contexto da graduação, destaca-se a Semana de Recepção aos Calouros: a cada início de ano, a comunidade acadêmica se reúne para integrar os novos estudantes ao espaço do *campus* e aproximá-los da realidade universitária e da nova vida como graduandos. Os veteranos têm um papel importante no acolhimento e na organização do evento. As reuniões para organização das atividades da semana são também espaços para que discussões sejam estabelecidas na direção de valores defendidos pela instituição, como uma recepção calorosa e não violenta.

Acredita-se que a permanência abranja os objetivos da criação do *campus*, as questões contempladas no PNAES, mas também se efetive pelo sentimento de inclusão, pertencimento e identificação do estudante com o espaço universitário e com os sujeitos desse cenário.

O *campus*, desde a implantação dos primeiros cursos de graduação, cria ações voltadas à permanência dos seus alunos. Destaca-se, nessa direção, a criação do primeiro NAE da Unifesp, em 2006. Sua proposta inicial era promover a escuta e administrar a distribuição de recursos financeiros do programa de bolsas-auxílio aos estudantes de baixa renda disponibilizadas pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd). Inicialmente, foi composto por dois professores e duas técnicas administrativas (uma técnica em assuntos educacionais e uma pedagoga). Em 2010, com a criação da Prae, esse núcleo estruturou-se contando com uma equipe multiprofissional e hoje é composto por um assistente social, um enfermeiro, um médico e um pedagogo. Os técnicos seguem as orientações da Prae e são coordenados, atualmente, por uma professora do curso de psicologia.

O trabalho pedagógico como auxiliar na permanência estudantil

A atuação do pedagogo no *campus* se dá desde 2006; em 2012, elaborou-se um plano de ação com a proposta de organizar os atendimentos individualizados oferecidos aos estudantes e, em 2014, deu-se início às primeiras oficinas voltadas à administração da vida acadêmica. Em 2016, foi criado o Programa de Apoio ao Estudo (PrA-Estudo), ampliando-se os tipos de atendimento e a equipe, que passou a ser composta pela pedagoga, responsável por coordenar os trabalhos, três bolsistas do Programa de Iniciação à Gestão (BIG)¹ e dois professores doutores atuando como orientadores/colaboradores.

O PrA-Estudo tem como foco principal a criação de espaços para acolhimento dos estudantes nas modalidades individuais e em pequenos grupos no formato de oficinas. Centra-se nas questões relacionadas à aprendizagem e na apresentação e vivência de recursos/estratégias direcionados à autogestão, pelo estudante, dos seus processos formativos, na direção do alcance dos seus objetivos.

As atividades desenvolvidas apoiam-se nos construtos da Teoria Social Cognitiva (TSC) (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Segundo essa teoria, o ser humano se constitui inserido em sistemas sociais nos quais, por meio de trocas, vão ocorrendo adaptações e mudanças. O sujeito, desse modo, é agente capaz de transformar o ambiente em que vive e ser por ele também transformado. Na lógica da TSC, o comportamento humano é expressão de uma relação de constante interação entre sujeito e meio (AZZI; POLYDORO, 2006). O funcionamento humano é explicado, desse modo, pela interação recíproca de três fatores: comportamento (atos, escolhas, declarações verbais);

-
1. Bolsa de Iniciação à Gestão é uma proposta da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de São Paulo (Prae-Unifesp) e tem como objetivo potencializar as ações de permanência estudantil, trabalhando com estudantes bolsistas em atividades que promovam a criação, o acompanhamento e o aprimoramento de políticas institucionais sobre esse assunto, em todos os *campi*.

ambiente (recursos, consequências, ambiente físico); e fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes, conhecimentos) (AZZI, 2014).

As ações pedagógicas propostas aos estudantes se fundamentam, principalmente, na teoria da autorregulação desenvolvida pela TSC. Por autorregulação, entende-se “um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de alcançá-los” (ROSÁRIO, 2004, p. 37).

Acredita-se que a autorregulação seja uma habilidade que pode ser aprendida e estar incluída na estrutura dos cursos e em outros espaços alternativos, dessa forma, constituindo-se uma proposta auxiliar à formação.

O trabalho pedagógico desenvolvido dentro de um *campus* caracterizado pela diversidade de oportunidades formativas é impelido a criar propostas várias que caminhem na direção do estímulo ao cuidado e à atenção, pelo estudante, do seu próprio processo. Com esse propósito, o setor oferece, a cada ano, um conjunto de atividades com o objetivo de desenvolver habilidades de autorregulação no processo de aprendizagem em um ambiente propício à escuta e à troca – as oficinas. Nelas, realizam-se atividades em grupo com o objetivo de chamar o estudante a conhecer, experimentar e criar diferentes estratégias que poderão contribuir para o enfrentamento dos desafios acadêmicos e, desse modo, favorecer a saúde e a qualidade de vida. As oficinas são elaboradas para grupos de, no máximo, 20 participantes e desenvolvem temas como: organização do tempo, procrastinação, apresentação de trabalhos acadêmicos, leitura e escrita de textos acadêmicos.

Como exemplo destacar-se-á, neste trabalho, a oficina sobre “Procrastinação”. Postergar uma entrega de trabalho pode ser entendido como um tipo de resposta para uma atividade que não se sabe fazer ou até mesmo uma atitude do estudante perante uma dada situação (COSTA, 2007; KERBAUY, 2001; KERBAUY; EMUNO, 1999; RODRIGUES, 2010; ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012). Burka e Yuen (1991) observam que o fator “adiamento” pode não se constituir mas, ao

contrário, apresentar-se como uma estratégia que possibilita ganhar tempo para a realização de uma dada tarefa com mais cuidado. Ressaltam, no entanto, que para isso se configurar como um recurso, o trabalho adiado não deve aparecer como importante numa lista de prioridades. Nessa condição, o sujeito, ao precisar de mais tempo, tem uma margem para negociar e se organizar para realizá-lo dentro de um novo prazo, sem prejuízos pessoais e para a tarefa em questão. O adiamento, nesse caso, torna-se um aliado. Para isso, é necessário que se tenha claro o grau de prioridade de cada tarefa a cumprir.

O que difere o adiamento confortável ou estratégico do adiamento problemático é a intensidade do incômodo que este provoca no sujeito. Para alguns estudantes, a procrastinação pode levar ao sofrimento íntimo e a consequências externas importantes como: afastamento dos colegas, comprometimento nos relacionamentos, desorganização nas tarefas e na vida escolar, sentimento de incapacidade, entre outros. Nesses casos, faz-se necessário um assessoramento para que o aluno descubra estratégias que o auxiliem a se organizar para dar conta da vida cotidiana sem muitos prejuízos para a saúde e para a vida social (KERBAUY, 2001).

A oficina nomeada “Procrastinação: Vamos conversar sobre isto?” apoia-se nos construtos teóricos da TSC (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014) e nos conteúdos desenvolvidos por Burka e Yuen (1991) sobre o tema. Está organizada em três etapas, a saber: 1) Socializadora – entrosamento do grupo e levantamento de expectativas; 2) Problematizadora – escuta da demanda dos estudantes perante o tema proposto, apresentação das estratégias e atividade prática com discussão das sugestões oferecidas; e 3) Avaliação da atividade.

A temática é desenvolvida em dois encontros. No primeiro, apresenta-se a teoria de autorregulação no formato de vídeo, utilizando-se uma linguagem informal articulada com as novas formas de comunicação, exposição de pesquisas sobre o tema e vídeos com relatos das experiências de outros estudantes que encontraram saídas para lidar com a procrastinação. Segue-se com a apresentação de estratégias como: listas de coisas a fazer (ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-

PIENDA, 2012), agenda mensal/semanal, estabelecimento de metas, detalhamento das tarefas para cumprimento da meta e estabelecimento de prioridades (BURKA; YUEN, 1991). Objetiva-se criar situações práticas que auxiliem o participante a ser um observador objetivo do seu comportamento de adiar tarefas, ou seja, de procrastinar (BURKA; YUEN, 1991). Ao analisar o seu comportamento a partir da experiência com estratégias que trabalham a organização das tarefas, o estudante é convidado a familiarizar-se com a sua maneira pessoal de adiar e a tornar-se mais consciente da sua própria prática de procrastinar (BURKA; YUEN, 1991). Durante a oficina, os estudantes escolhem uma meta, dividem-na em tarefas menores para, na etapa seguinte, enumerá-las pela ordem de prioridade. Durante uma semana, os participantes devem vivenciar o planejamento elaborado e observar as situações que impedem ou dificultam o cumprimento das metas e as que se constituem como potencializadoras. Os alunos são também incentivados a adaptar as estratégias apresentadas para a sua realidade ou criar novas. No segundo encontro, os estudantes que tiverem interesse relatam suas experiências. Os relatos contribuem para uma aproximação dos participantes durante a atividade e para o fortalecimento e a aprendizagem pela troca, uma vez que uma dificuldade vivida por um pode corresponder a algo já superado pelo colega ou a um desafio complicado e ainda não superado ou não descoberto por outro. Cria-se um ambiente para que a aprendizagem se dê pela troca e pela cooperação num clima de confiança.

Entre as oficinas oferecidas, aquelas sobre procrastinação já tiveram participação de 85 estudantes, que descreveram a experiência como positiva. Relatos escritos nas avaliações revelam que a oficina tem atendido às suas expectativas: “Entendi que o procrastinador não é uma pessoa preguiçosa, necessariamente. Mas é alguém que tem um comportamento mal-adaptado e que precisa de ajuda”; “A possibilidade de dividir as dificuldades me encorajou a deixar de ser um procrastinador”; “Muito esclarecedor e enriquecedor. Momentos de reflexão em grupo assim ajudam muito”; “Foi ótimo! Coloquei em prática novo método. Foi um acréscimo para melhorar a forma de organizar meu tempo”; “Eu compreendi como é importante nos organizarmos para realizar nossas metas”.

Após a experiência nas oficinas, os estudantes que requerem uma atenção especial são convidados a passar por encontros individualizados, nos quais as dificuldades são analisadas de forma mais detalhada, sendo propostas e criadas estratégias mais adequadas às necessidades apresentadas.

Em 2016, buscou-se dinamizar o desenvolvimento das oficinas com a criação de uma página (Oficina PrA-Estudo) em uma rede social, com o intuito de alcançar um número maior de estudantes. Nela, são postadas dicas sobre estudos, vídeos com relatos de estudantes que passaram pelas oficinas, apresentação de novas estratégias criadas pelos estudantes e vídeos com tutoriais de aplicativos também utilizados por eles. Todos assinam termo de uso da imagem.

O trabalho vem caminhando na direção de busca de parcerias para que um número maior de estudantes conheça e vivencie as ações do programa. Em 2017, duas atividades importantes foram realizadas: a) participação na semana de integração, com a realização da atividade “Convite para ações promotoras de habilidades de organização do estudo e de comunicação”, em parceria com a psicóloga do Serviço Escola de Psicologia (SEP-Unifesp). A proposta teve como objetivo apresentar aspectos da nova experiência na universidade, que poderão exigir maior atenção nos fatores relacionados à organização do estudo/tarefas escolares e nas habilidades de comunicação em relações interpessoais. Também foi uma oportunidade para divulgar as atividades do PrA-Estudo; e b) iniciou-se, a convite dos docentes, o desenvolvimento de temáticas das oficinas em sala, durante as aulas de metodologia e de preparação para o trabalho de conclusão de curso (TCC).

Considerações finais

Entende-se que a permanência de um estudante na universidade envolve diferentes fatores, como condições financeiras para mantê-lo estudando, recursos pessoais de estudos para apreensão e construção do conhecimento, qualidade nas relações que são estabelecidas com a

instituição, os estudos e os colegas. As ações implantadas no *campus* Baixada Santista da Unifesp abrem-se para a oferta de um conjunto de atividades potenciais que incentivam os alunos a construir as suas aprendizagens, respeitando os seus saberes e os dos sujeitos que participam do seu processo formativo, e a aproximar-se da realidade social por ser esse o cenário da sua atuação futura, com base em uma formação interprofissional. Intenta-se que a trajetória na universidade favoreça o sentimento de pertencimento para que os sujeitos se vejam como parte necessária e importante de um contexto maior.

As ações pedagógicas desenvolvidas buscam, desse modo, ampliar o repertório dos estudantes na sua relação com o estudo e na condução do seu processo de aprendizagem, para que eles possam autorregular suas escolhas na direção dos seus objetivos pessoais e acadêmicos. Espera-se que as atividades realizadas nas oficinas de autorregulação e nos atendimentos individualizados contribuam para a permanência do graduando, mantendo uma relação amistosa com seu próprio processo e com os contextos de aprendizagem necessários à sua formação.

Busca-se, nas ações oferecidas, promover um clima de confiança, empenho e rendimento, porém, com a manutenção dos desequilíbrios necessários e impulsionadores, característicos de um processo formativo, especialmente no ensino superior (POLYDORO et al., 2005). Acredita-se que a reflexão sobre os desconfortos, característicos da formação universitária, e a apresentação de estratégias auxiliares possam contribuir para a ampliação dos recursos de enfrentamento sem que se perca de vista a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos. As avaliações das atividades e as respostas dos estudantes às ações realizadas vêm demonstrando que a proposta está cumprindo os objetivos.

Os desafios encontrados relacionam-se com as inovações características da contemporaneidade, com destaque aos aspectos referentes à velocidade das informações observada na atualidade e à forma como os sujeitos lidam com o tempo para refletir sobre o que conhecem e aprofundar-se nesses conhecimentos. Antes, os estudantes se deslocavam até a escola em busca de informações para construir

seus conhecimentos; hoje, quem se desloca é a informação (VIRILIO, 1993), e a rapidez com que as transformações acontecem impõe novo ritmo e nova dimensão à tarefa de ensinar e aprender (KENSKI, 1998). Entender esse movimento não é uma tarefa fácil. As ações realizadas, especialmente nas oficinas, sugerem um novo ritmo para a maturação das informações e uma nova relação com o tempo, implicando mudança de comportamentos numa direção oposta ao que vem sendo proposto na atualidade.

Os limites continuam presentes, porém, paradoxalmente transformam-se em desafios a serem superados não individualmente, mas com o outro. As saídas buscadas nas parcerias e nos coletivos têm se mostrado muito efetivas. Os estudantes têm sido parceiros muito ativos, e essa é uma boa conquista.

Referências bibliográficas

AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. e cols. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BATISTA, N. A. A educação interprofissional na formação em saúde. In: CAPOZZOLO, A. A.; CASETTO, S. J.; HENZ, A. O. (Orgs.). **Clínica comum: itinerários de uma formação em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: teoria e prática**, v. 22, n. 39, jan.-abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

_____. Decreto n. 2026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni; regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. Presidência da República. Decreto n. 6.096, de 21 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007.

_____. Presidência da República. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: 2010a.

_____. Ministério da Educação. Programa Expansão: expansão da rede federal de educação superior, 2010b. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_122.php>. Acesso em: 27 nov. 2012.

_____. Presidência da República. Lei n. 12.711 de 11 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

BURKA, J.; YUEN, L. **Procrastinação**. São Paulo: Nobel, 1991.

COSTA, M. D. S. **Procrastinação, autorregulação e gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação e Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, maio-ago. 1998.

KERBAUY, R. R. Procrastinação: adiamento de tarefas. In: BANACO, R. A. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista.** Santo André: Esetec Editores Associados, 2001.

KERBAUY, R. R.; EMUNO, S. R. F. Procrastinação: descrição de comportamentos de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 1, n. 2, p. 125-133, 1999.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão.** Campinas: Autores Associados, 2006.

POLYDORO, S. A. et al. Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no ensino superior. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

POLYDORO, S. A. J. et al. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Rev Educ PUC-Camp**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 201-213, set.-dez. 2015.

RODRIGUES, F. C. S. **O comportamento de procrastinação entre estudantes de psicologia.** Monografia (TCC de Psicologia) – Universidade Federal de São Paulo/*Campus* Baixada Santista. Santos, 2010.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar: as (des)venturas do Testas.** Porto: Porto Ed., 2004.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. **Capitanear o aprender no contexto educativo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior.** São Paulo: Almedina, 2012.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *CAMPUS* BAIXADA SANTISTA. Universidade Aberta à Terceira Idade. **Projeto Pedagógico da Universidade Aberta à Terceira Idade**, 2012. Material impresso.

_____. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Unifesp-Prae). **Nota Prae – liberação de bolsas em atraso Programa PBP-MEC**, 2017a. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prae/publicacoes/publi/notas/282-nota-prae-liberacao-de-bolsas-em-atraso-programa-pbp-mec>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

_____. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Unifesp-Prae). **Comunicado – Atraso PBP-MEC**, 2017b. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prae/publicacoes/publi/comunicados/288-comunicado-atraso-pbp-mec>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

_____. *CAMPUS* BAIXADA SANTISTA. **Projeto Político-Pedagógico Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista**, s.d.a. Disponível em: <http://www.baixadasantista.unifesp.br/projetopedagogico_baixada.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2013.

_____. *CAMPUS* BAIXADA SANTISTA. **Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar**, s.d.b. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/san7/graduacao/cursos/bacharelado-interdisciplinar-em-ciencia-e-tecnologia-do-mar>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

_____. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. **Regimento da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis**, s.d.c. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prae/institucional/documentos/regimento-prae>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

_____. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. **Regimento dos Núcleos de Apoio ao Estudante – NAES**, s.d.d. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prae/institucional/documentos/regimento-naes>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

VIRILIO, P. **O espaço crítico**. Tradução Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO
SUPERIOR: INTERSECÇÕES ENTRE
SAÚDE MENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Alexandro da Silva

O raio e o compasso

“Bem que se quis... depois de tudo ainda ser feliz...”¹

Foi assim, cantando, que uma estudante recém-ingressante em uma universidade federal me respondeu à pergunta: “Mas o que houve? Lembro-me de você nos primeiros dias tão alegre...”.

A escuta seguinte dos elementos selecionados por ela para justificar seu semblante soturno, sua desmotivação, a incapacidade de se organizar diante do novo contexto, traduzia para mim a sequência da música – “mas já não há caminhos pra voltar...” –, que refletia a angústia e o desassossego de alguém que tinha chegado lá, mas, por circunstâncias externas ao próprio desejo, se via sem condições de continuar.

1. “Bem que se quis” (Marisa Monte, do CD *MM*, EMI, 1989), composta por Pino Daniele e Nelson Motta.

A estudante em questão, e os motivos que a fizeram procurar um profissional de saúde mental, especificamente um psicólogo, em busca de algum nível de amparo, sintetiza de forma genérica um *script* comum às instituições que dispõem de profissionais da área *psi* em seu quadro.

Seja pela leitura tradicional da profissão, baseada na atuação clínica (BOCK, 1999), seja pela própria condição de trabalho que se torna possível diante de modos de organização institucional (SOUSA, 1984), a busca por profissionais da área *psi* traz implícita ou explicitamente uma demanda de atuação sobre o sujeito.

Assumimos explicitamente a concepção de que a atuação institucional dos profissionais da área *psi* diverge da atuação clínica, tanto nas referências teórico-metodológicas sobre subjetividade e saúde mental quanto nas referências técnico-operativas. A pergunta sobre o sujeito da atuação (instituição *versus* indivíduo) é superada pela compreensão de que é na dinâmica institucional, portanto, nas relações entre indivíduo e instituição, que incide o trabalho profissional. Dessa forma, pretende-se romper com o modelo de análise e atuação baseado na taxonomia, na prescrição e na adaptação do sujeito à norma institucional.

Neste capítulo, nossa proposta é descentrar a análise do sujeito, trazendo elementos de outras escalas, tais como políticas de educação e políticas institucionais, para poder pensar a permanência estudantil numa perspectiva multifatorial e interseccional.

Tradicionalmente, quando se pensa em análise de políticas públicas, dificilmente trabalhamos com indicadores ligados à subjetividade. Para Sawaia (2011), a subjetividade foi desconsiderada do rol de dispositivos técnicos capazes de produzir informação para além de um conhecimento tópico centrado no sujeito.

As pesquisas de natureza qualitativa avançaram muito nessa compreensão (MINAYO, 2006), mas ainda assim o raio de análise continuou restrito a pequenos grupos, recebendo pouca atenção quanto à capacidade de análise de políticas públicas.

A história da psicologia na área da educação é repleta de referências que nos ajudam a contextualizar tanto a atuação do psicólogo quanto as

demandas de atuação em psicologia no ensino fundamental e médio, sinalizando os sentidos históricos da inserção profissional nesses cenários (PATTO, 1999, 2000). Entretanto, quando pensamos em contextos de educação superior, as referências ainda estão em processo de consolidação, tendo por característica a ampliação do raio de elementos a estabilizar um campo de discussão (BISINOTTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011; SAMPAIO, 2010; SERPA; SANTOS, 2001), sendo nesse movimento que este texto se insere.

Este trabalho, dentro de um espectro investigativo desse campo, e parte de um processo de pesquisa sobre permanência estudantil no ensino superior, pretende contribuir com as discussões de campos e temas do conhecimento que se interseccionam em diferentes escalas podendo gerar novas/outras análises e intervenções.

De onde, como e com quem falamos

O *campus* no qual se conduziu a investigação foi o primeiro de um processo de expansão de uma universidade federal realizado em seis municípios diferentes, sendo que o *campus* instituinte do processo da expansão não tinha uma história de consolidação totalmente pública, tendo sido também federalizado.

O acesso ao conjunto de informações se deu por meio de uma prática privilegiada, que é o acolhimento institucional de estudantes de graduação e pós-graduação da instituição. Aliado à observação e às demais práticas da atividade de um profissional psi que se tornaram possíveis para aquele contexto, o acolhimento individual desses estudantes revela questões singulares: o fato de ter atribuições ligadas à escuta e ao encaminhamento de situações limiars entre processos subjetivos e relações institucionais – relações essas em que o próprio profissional está inserido – não deixa de produzir marcas nessa mesma escuta. Se o espaço onde esse acolhimento ocorre é o lugar para o diálogo, para o acolhimento de questões que incide na qualidade do pertencimento à instituição, esse mesmo lugar é percebido como parte das relações institucionais, ou seja, não é neutro, tem suas representações,

é observado tanto pelas relações com outros entes institucionais quanto pelas relações das pessoas que o compõem com as outras pessoas da instituição. Nesse sentido, por mais que a escuta seja colocada como possibilidade, para além das relações, ela não escapa à seletividade de evitar em muitos momentos o nome das pessoas envolvidas, as situações concretas que indicariam pessoas concretas, entre outros fatos, que para nós indicam a consciência de que nem tudo o que se fala é dito espontaneamente, sem os vieses do reconhecimento de que existem incidências no trabalho em uma instituição que escapam à regulação da ética e do sigilo profissional.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o profissional que atua com os estudantes é o mesmo que realizou a investigação. Para González-Rey (2005), esse tipo de atividade não é contraditório, uma vez que a atuação no campo da psicologia pressupõe tanto o exercício de afastamento e aproximação dos temas de que trata quanto o exercício investigativo como forma de ampliar referências conceituais, teóricas e metodológicas.

A política institucional voltada à assistência estudantil tem um contorno político ordenado pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010). Organiza-se na universidade por meio de um Conselho de Assuntos Estudantis (CAE), é gerida pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e operacionalizada pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE).

A Prae se organiza por meio de coordenações que operam níveis de incidência política e estrutura ações referenciais que são executadas nos *campi* pelos NAEs, considerando a realidade e as demandas de cada *campus*, sendo suas coordenadorias:

- Coordenadoria de Atenção à Saúde do Estudante (Case);
- Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência (Caap);

- Coordenadoria de Apoio Pedagógico e Atividades Complementares (Capac);
- Coordenadoria de Cultura, Atividade Física e Lazer (CCAL).

Para além das incidências políticas, por sua própria agência e de suas coordenadorias, a Prae ainda organiza ações por meio de editais, institui e acompanha comissões e conduz processos ligados à assistência estudantil, tais como eventos, proposição de parcerias e normativas institucionais.

O NAE é um órgão que comporta profissionais de distintas áreas do conhecimento (assistente social, enfermeiro, médico, psicólogo e pedagogo), sendo que essa configuração sofre mudanças dependendo do *campus* da universidade. O NAE é vinculado, administrativamente, ao *campus* onde está sediado e, politicamente, à Prae. A finalidade dessa dinâmica seria a criação de elos institucionais para além das representações dos *campi* tanto na Prae quanto no CAE.

A informação que sustenta a discussão do texto foi coligida por uma etnografia realizada em uma universidade federal multicampi, em um de seus *campi* de expansão. Como técnicas de levantamento de informação foram utilizados:

- o levantamento dos motivos de procura por atendimento psicológico nos prontuários de 136 estudantes, tanto da graduação (94,85%), quanto da residência multiprofissional (2,94%) e pós-graduação (2,21%), no período de 2010 a 2014. Esses estudantes permaneceram em atendimento individual por mais de cinco encontros, o que possibilitou a compreensão do motivo da procura por atendimento psicológico bem como a intersecção desse motivo inicial com outras questões da trajetória universitária que se configuraram como importantes incidentes nas trajetórias relatadas. A procura majoritária foi de estudantes do sexo feminino (74,41%), o que acompanha a distribuição de gênero do *campus* no qual a pesquisa foi realizada. A busca por atendimento psicológico foi motivada

por encaminhamento interno (51,47%), demanda espontânea (33,82%) e encaminhamento externo (14,71%). A análise da informação dos prontuários foi realizada por meio da análise de discurso (ORLANDI, 2012) e, posteriormente, pela intersecção de temas e sua ligação com questões do espaço acadêmico (ZÁRATE, 2014).

- a observação participante, para compreender as expressões das relações estudantis no/com o encontro do espaço acadêmico. Nesse sentido, essa vivência é traduzida pela dinâmica dos próprios estudantes nos espaços da universidade, pelas representações sociais de técnicos, docentes e terceirizados sobre essa vivência tanto no cotidiano quanto nos espaços de representação colegiada. Fatos, cenas, falas e comportamentos foram anotados e, posteriormente, codificados em temas por meio de relações de afastamento e aproximação de conteúdo.
- entrevistas de acolhimento: embora o próprio levantamento de motivos por atendimento com um profissional da psicologia já demarque um campo analítico e proteja a questão do sigilo e de possíveis identificações externas, é importante citar que as entrevistas, mesmo sem essa identificação, foram fonte de informação. Como a pesquisa inclui a vivência profissional de quem a realiza, as entrevistas dão contornos às relações entre as políticas públicas voltadas à permanência, a vivência dos estudantes e os quadros de dificuldades vivenciados na dinâmica desses encontros no contexto da universidade.

Organizando a informação

Ao final do processo de levantamento de informações, estávamos diante de um número considerável de situações que variavam desde os motivos justificando a busca pelo profissional da psicologia até conjuntos de observações e comportamentos ligados à dinâmica institucional, sobretudo aqueles relacionados aos estudantes, mesmo que provenientes de outros agentes da universidade.

A maneira de organizar tais informações baseou-se no conceito de indicador de González-Rey (2005). Para o autor, os indicadores são possibilidades de organizar conjuntos de informações de diferentes naturezas, partindo do pressuposto de que fenômenos são expressões sem natureza fixa, variando a estabilização de significados e sentidos no interior das relações sociais, no espaço e no tempo. Nesse sentido, os indicadores são construtos cuja pretensão é aproximar-se dos fenômenos sobre os quais pesquisadores se debruçam considerando a multideterminação que esses fenômenos têm, tanto em sua constituição quanto em sua relação de sentidos e significados.

Com base nessa referência, procedemos a contínuas leituras do material levantado, ao mesmo tempo em que realizávamos nele processos de codificação. Questões e temas eram agrupados por relações de aproximação ou afastamento de forma sucessiva até a proposição de indicadores. Esses indicadores, ao mesmo tempo em que tinham uma consistência interna, em virtude da capacidade de aglutinar questões e relações atinentes às dinâmicas produtoras de sofrimento mental no contexto da universidade, também se mostravam potentes quanto à possibilidade de serem analisadores desse mesmo contexto.

A seguir, trataremos de forma sintetizada os indicadores e os subindicadores que emergiram do processo de análise. É importante sinalizar que, embora isoladamente eles evidenciem movimentos tanto dos sujeitos quanto da instituição, só há sentido na possibilidade heurística quando se compreende a intersecção desses elementos na produção e na reprodução do cotidiano. Não houve, pelo menos no conjunto de informações levantadas, nenhum indicador que tenha partido de um único sujeito ou de uma única observação realizada sem que essas informações tenham sido produzidas de forma reticular entre os demais indicadores.

O que emergiu desses múltiplos níveis de informação?

A vivência universitária como um organizador poderoso de processos de potência ou impotência diante da permanência estudantil

aparece como um indicador central do qual derivam indicadores periféricos e seus subindicadores. Essa vivência não só diz das particularidades das trajetórias singulares de cada pessoa, mas é capaz de dizer igualmente dessas trajetórias e sua intersecção com escalas horizontais (relações) e verticais (políticas, normas, regramentos, relações de poder) de produção do cotidiano. A *vivência universitária* subsume diversos conjuntos de sentimentos, relações, comportamentos, posições, atitudes que posicionam o estudante universitário de diferentes formas, tanto internamente quanto externamente à universidade. O entendimento disso amplia a percepção do que sejam demandas, potências, impotências e agência universitária. Os estudantes são indivíduos em processo de formação, e a forma como são pensados, tratados, inseridos, educados, entre outras questões, impacta não só a formação de uma profissionalidade; a educação de nível superior tem um impacto ético-político porque a universidade deveria ser um espaço de ensaio e vivências que rompesse com a tradição cultural de um pertencimento subalterno (SILVA, 2016). Às camadas sociais mais abastadas, essa é uma discussão sem sentido, pois a garantia de uma vivência amparada por outras instâncias e agências está posta. Quando falamos, todavia, de uma universidade gestada em um processo de requalificação social, como proposto pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estudantes “não pensados” ou “não tradicionais” alcançam a universidade pública e, no momento em que isso acontece, as instituições operam o institucionalismo (SOUSA, 1984) de diferentes formas, garantindo assim o pertencimento subalterno ou a cidadania de segunda classe para esses estudantes (GANAM, 2016).

Diálogos entre centralidade e periferias

Nosso indicador central, *vivências acadêmicas*, é conformado por indicadores periféricos e seus subindicadores na produção de um olhar mais aglutinador sobre a vida dos estudantes, os motivos de busca por atenção psicológica e as políticas públicas que sustentam sua permanência nesse processo.

Cinco indicadores periféricos emergem dessa composição e mais 16 subindicadores organizam uma possibilidade de compreensão sobre a vivência estudantil na universidade pública. Como já assinalamos, o procedimento de separar os elementos só faz sentido se a compreensão global restituir o caráter interseccional da relação entre eles, ou seja, no espaço da universidade não há sofrimento mental que não esteja ligado a ela, seja por questões do modo como é constituída e que potencializam o sofrimento, seja pela produção do sofrimento. Neste texto, não faremos o aprofundamento dos indicadores, o que vem sendo realizado em outras publicações, mas apontaremos o conjunto para termos uma visão do todo, ainda que essa visão seja, como já dissemos, incompleta.

A *afetividade* é um indicador que subsume questões ligadas à subjetividade que acabam sendo os motivos mais apontados como procura por atendimento com um profissional da área *psi*. Estudantes chegam com sinais que compõem os subindicadores: *desestabilização emocional, embotamento, problemas na vigília* (falta de concentração ou hiperconcentração), *ideação suicida e estima de si*. Todos esses sinais indicam para o estudante ou para pessoas próximas a ele que há algo diferente em sua vivência cotidiana, algo que ele percebe como diferente nessas áreas a partir de sua inserção na universidade. É importante notar que mesmo aqueles que têm uma história de sofrimento mental anterior à entrada para a universidade percebem diferenças nesses registros emocionais a partir de alguma etapa da escolarização universitária. Sentimentos, afetos, o “psicológico” não são entidades abstratas que acometem determinadas pessoas. A escuta atenta da forma como esses afetos foram se desenvolvendo revela sua trajetória reticular composta por relações, desencontros, barreiras, contradições. Tomá-los como entidade reificada, cujo cuidado parte do sujeito e é endereçado somente a ele, é contribuir com a percepção do sujeito do neoliberalismo, aquele que se faz por si só, para quem a universidade já faz o bastante se consegue cumprir uma escolarização técnica.

Formação e rompimento de vínculos afetivos subsume questões que expõem o caráter vincular como um elemento importante da vivência universitária. Em um momento de transição no qual expectativas

da produção de autonomia estão em jogo, formar e romper vínculos torna-se um componente de produção de sofrimento e/ou de felicidade, dependendo das relações envolvidas. Sinais de sofrimento são trazidos por meio das *relações familiares* e seus impactos na produção ou não de autonomia, pelo *luto* decorrente da morte física de figuras de ligação ou mesmo separações abruptas dessas figuras e pela *adaptação a estilos de vida diferentes*, o que pressupõe habilidades difusas, muitas vezes não desenvolvidas ou em construção. Vincular-se a um contexto de alta performance não é uma tarefa simples, exige habilidades em desenvolvimento que aqui não podem ser lidas como um dado do sujeito.

Os *marcadores sociais da diferença* agregam questões ligadas à forma como a diferença é percebida e vivenciada no contexto universitário. Congregando pessoas de distintos lugares, culturas, posições e trajetórias, a universidade induz o encontro com a diferença. Nesse encontro, dependendo de como a instituição se posiciona perante processos de preconceito e discriminação, de como cada estudante ou grupo se dispõe para organizar resistências, sinais de sofrimento são traduzidos por meio de questões como *relações entre gêneros, identidade de gênero, raça, etnia e origem social*. Como parte da sociedade, a universidade reproduz preconceitos e discriminações socialmente constituídos; entretanto, sua condição de privilégio quanto ao entendimento e ao enfrentamento dessas questões gera uma expectativa individual e coletiva que não necessariamente corresponde a sua condição de contraponto, em suas relações locais, a uma sociabilidade hierárquica e indutora de subalternidade.

As *nosologias* médicas reúnem, em menor número, mas expressivo no que concerne a seu impacto na vivência cotidiana, as questões ligadas à forma como os estudantes lidam com o processo de medicalização social. Nessa seara, dois subindicadores nos remetem a questões difusas, mas elucidativas quanto à instrumentalização da condição de saúde mental na universidade. *Diagnóstico médico: eu quero um para viver*, é um subindicador que expõe a dinâmica de um contexto que parte da normalização social como forma de dar contorno a um conjunto de sinais e sintomas que retiram, temporária ou prolongadamente, alguns

estudantes de uma suposta condição basal (sempre referida a algum momento anterior, julgada como estável). Como tais sinais e sintomas são difusos, a necessidade de um enquadramento que justifique – para si e para outras pessoas – determinadas questões e/ou dificuldades, faz com que a demanda por diagnóstico seja maior que a demanda por cuidado. Os *ganhos secundários* têm uma dinâmica próxima, no entanto, o diagnóstico nesses casos visa à produção de uma condição de privilégio no tocante a concessões (faltas, provas, trabalhos, seminários) e atenção focalizada. Muitos estudantes buscam o enquadre diagnóstico de forma intencional ou não intencional, entretanto, os ganhos secundários que derivam desse procedimento são vivenciados igualmente. O fato de alguns estudantes traçarem esse tipo de trajetória pode ser compreendido como uma das fissuras de um pertencimento institucional que não reflete sobre essas condições e sobre os impactos disso para si e para o contexto. O que precisa ser colocado no horizonte dessa discussão é o sentido institucional da manutenção ou da possibilidade de ocorrência desse tipo de drama social, considerando que a universidade tem condições de dar outras respostas que não a ratificação desse estado de questões.

Os *processos de ensino-aprendizagem* configuram o indicador periférico que mais intersecciona questões com os demais indicadores e subindicadores. Questão axial dentro de um contexto de escolarização de nível superior, a forma como a universidade se organiza do ponto de vista das relações de ensino-aprendizagem produz marcas naqueles estudantes que, por diversas razões e motivos, não têm ou não desenvolvem repertórios que são colocados como pressupostos para aquele nível de escolarização dentro de uma universidade de alta performance. Diversas questões incidem nesses processos, mas, novamente, em um contexto de institucionalismo (SOUSA, 1984), as dificuldades e/ou o fracasso do processo são centralizados na figura do estudante. O processo é tão contundente que o próprio estudante chega com a avaliação pronta – problema de aprendizagem –, desconsiderando, inclusive, que passou por um exame nacional de avaliação de aprendizagem e foi aprovado para estar onde está. Os subindicadores que contêm os elementos dessa discussão estão ligados à *trajetória acadêmica*, pois estudantes

provenientes de escola pública são os que mais relatam dificuldades no processo. O *discurso da competência* consiste na reiteração de um lugar de fala difuso, mas repetido de diferentes modos e lugares, a respeito de uma condição elitizada no tocante a conteúdos e práticas ligados à cultura acadêmica. Esse discurso distribui competências e lugares de fala que constituem e reforçam hierarquias internas, tanto na relação docente-estudante quanto na relação estudante-estudante. A distribuição é trabalhada pelas relações de aliança e distensão entre pessoas e grupos, e, uma vez estando fora da zona de pertencimento destes, o cotidiano do estudante se torna indiferente às demandas por desenvolvimento ou dificultado por agências outras. Por fim, temos o *fracasso escolar* como último subindicador; nesse, estudantes se veem diante de sucessivas tentativas fracassadas de transpor determinados módulos, mesmo que tenham conseguido transpor outros. A percepção de fracasso é uma constante e é compreendida como déficit individual. Em nenhuma das situações observadas, dialogadas ou levantadas nos prontuários, há a hipótese de uma condição didática como elemento dificultador.

Contornos de um olhar não clínico às expressões do sofrimento mental em contexto institucional

A história do desenvolvimento da educação pública de nível superior no Brasil é marcada por ciclos de desenvolvimento e estagnação que têm relação com a dinâmica social e econômica do país, bem como com sua inserção na dinâmica de dependência política e econômica com outros países, sobretudo a relação com países desenvolvidos (SGUISSARDI, 2004). Essa observação importa porque situa, para além e ao lado, as micropolíticas institucionais que, partindo da autonomia universitária, orientam trajetórias de formação no ensino superior no país.

A contrarreforma do ensino superior iniciada nos anos 2000 é um exemplo de como essa dinâmica cíclica e interdependente impacta a produção das relações institucionais, e, tomando as vivências estudantis como referência, toda a permanência estudantil.

O Reuni (decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007) é um importante marco nessa discussão, porque instituiu um processo de expansão da oferta de cursos de graduação nas universidades federais, demanda histórica sinalizada no Plano Nacional de Educação (lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001). A lógica de requalificação social, política e econômica por meio da educação que está pressuposta no Reuni comporta e faz emergir muitas questões contraditórias.

Se, por um lado, a expansão de vagas no ensino superior abriu possibilidades de inserção de sujeitos com trajetórias de escolarização distintas das tradicionais, por outro, a questão da inserção desses mesmos sujeitos não é garantida em longo prazo por meio da permanência, ou, como temos discutido (GANAM, 2016; SILVA, 2016), a permanência de longo prazo não tem sido capaz de produzir rupturas com os padrões de pertencimento subalterno, característica de reprodução da desigualdade social.

Nascimento (2014) nos chama atenção para essa característica contraditória, lembrando a necessidade de olhar para o tensionamento que o processo de expansão das universidades federais gera, sobretudo naquilo que condiciona sua proposição: a permanência estudantil nos cursos de graduação. Para a autora, o projeto de expansão proposto pelo Reuni cauciona uma lógica de desenvolvimento do ensino superior que não foge à dinâmica neoliberal instituída de gestão pública, ou seja, apesar de produzir a expansão de vagas, ampliar a possibilidade de acesso a classes historicamente impedidas de acessar o ensino superior e criar mecanismos de suporte para a permanência, todos esses dispositivos já nascem dentro de uma concepção de universidade que está centrada somente na formação técnica.

Chauí (1999) e Nascimento (2014), com base na discussão posta por Michel Freitag (2004) em *El naufragio de la universidad...*, chamam esse processo multiescalar e multifatorial de universidade operacional. A universidade operacional é um espaço de passagem, que visa somente a uma formação técnico-científica e não tem como meta o desenvolvimento social, incluindo nessa discussão a formação das pessoas de sua comunidade. Da organização arquitetônica, com espaços exíguos, sem lugares de socialização e encontro, à forma como

a permanência estudantil é pensada, a universidade operacional abre mão da responsabilidade da formação humana. Como referido por Nascimento (2014), essas questões se traduzem por meio de políticas estudantis descontínuas, sobretudo pelo uso de projetos por edital, e principalmente pela forma como progressivamente os sujeitos da universidade são vistos, percebidos, colocados, como independentes do contexto. Quanto maior essa independência, mais as questões que impactam o cotidiano recaem sobre um *si mesmo* que impede uma leitura de conjunto sobre o contexto ao redor e os impactos da organização institucional nos sujeitos.

A vivência estudantil, como vimos, é impactada por diversos elementos que têm naturezas diversas, mas nenhum deles é uma entidade própria da condição do estudante que busca ajuda. A título de ilustração, retomaremos a situação trazida por nossa estudante, a que abre nosso texto. Uma primeira observação é a de que não podemos falar sobre estudante universitário de forma genérica. É sempre preciso explicar sobre quem falamos. Essa necessidade reside no fato de que trajetórias, marcas pessoais, contexto e políticas confluem para diferentes formas de pertencimento social e universitário.

O Reuni, em algumas de suas dimensões, diz que é necessária a renovação pedagógica da educação superior. Isso implica constante crítica e desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem, sobretudo para que a abertura a estudantes da escola pública, os “não esperados”, não seja uma experiência de inclusão excludente. Nossa estudante é proveniente da escola pública e, embora tenha conseguido transpor a conclusão de vários módulos na universidade, sofre com a repetência contínua de alguns outros; módulos esses que têm como característica a ênfase em conteúdos para os quais sua formação não foi contemplada. A escuta de sua trajetória nos permite dizer que a estudante não tem problemas de aprendizagem. Seu sentimento de fracasso e, posteriormente, todas as manifestações de sofrimento mental (embotamento, desorganização, dificuldade de concentração, problemas com a sociabilidade) decorrentes disso apontam para um contexto no qual a organização institucional não é capaz de se responsabilizar pelas mudanças necessárias nem à permanência nem à assistência estudantil. Para outros sujeitos, outras pedagogias se fazem

necessárias (ARROYO, 2011), não só pelo pressuposto colocado pela política pública de expansão que é condicionante da universidade federal. É preciso ser coerente com os pressupostos ético-políticos que orientam a abertura da universidade à diversidade de pertencimentos que o sistema de educação assumiu ao optar pela aceitação da seguridade advinda do Reuni, pela ampliação do sistema de seleção unificada do Sisu e pela adesão aos princípios do PNAES.

Nossos indicadores e subindicadores revelam a possibilidade de leitura dessas histórias quando vemos, nesse caso concreto, as expressões de isolamento social perante um contexto competitivo (discursos da competência) no qual nossa estudante, apesar de ser sociável, no início do curso, era sempre preterida nas formações de grupo em razão de sua trajetória de escola pública, portanto, sem os repertórios comportamentais e de conteúdo exigidos pela universidade pública, que se baseiam em modelos de formação da escola privada. Sua cor, segundo suas próprias observações, muitas vezes demarcou espaços de interação e foi motivo de um contínuo e progressivo desligamento de determinados espaços e determinadas relações. Mesmo sua reconhecida capacidade de relacionar-se foi se esvaindo à medida que o espaço institucional perdia o sentido. Sem condições de entender as incidências que criavam a condição para seu abatimento e sofrimento mental, o desligamento da universidade passou a ser produzido paulatinamente. Nessas condições, e esta é uma peculiaridade de muitos discursos ouvidos em atendimento, o estudante passa a olhar muito para si; sem possibilidade de ter suportes externos ou próximos, sua percepção volta-se para os elementos de sua vida que poderiam servir de justificativa para as dificuldades enfrentadas. Assim como outros estudantes, a jovem em destaque queria conversar sobre *seu* problema de aprendizagem, sobre *sua* desmotivação para as relações, sobre *sua* dificuldade de se organizar, sobre *seu* diagnóstico. Todas essas questões, entre outras trazidas, revelam a capacidade institucional de não trabalhar as fissuras de processos de formação homogêneos. Àqueles que não se enquadram no perfil do estudante previsto, resta uma solidão aterradora que se traduz na introjeção das dificuldades e dos problemas como se fossem questões individuais.

Essa é uma das questões que caracterizam a universidade operacional: a capacidade de tornar implícita sua responsabilidade em um processo de formação que não seja somente técnica. Pensando com base nas dimensões que configuram o Reuni, abrir mão da condição de agência com autonomia, sobretudo no tocante à renovação pedagógica e ao compromisso social da instituição, é uma forma de manter-se na condição crítico-reprodutivista, ou seja, sendo capaz de romper com processos de produção de cidadania subalterna, de hierarquias e desigualdades, opta por se manter criticando esse estado de coisas, mas reproduzindo em seu interior todas as condições para formações desiguais. Como observado por Ganam (2016), as pessoas formam-se, todavia, as marcas de uma formação desigual serão cobradas na disputa pelo mercado de trabalho; lugar no qual, por tradição, a universidade já não tem agência senão por sua responsabilidade de desenvolvimento técnico-operativo.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BISINOTTO, C.; MARINHO, C.; ALMEIDA, L. A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 45, n. 1, p. 39-55, 2011.

BOCK, A. M. B. **As aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortês, 1999.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. (Caderno Mais!).

FREITAG, M. **El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política**. Barcelona: Pomares-Corredor, 2004.

GANAM, E. A. **Entre fracos e feridos**: um estudo sobre os significados do percurso de estudantes atendidos pela política de assistência estudantil na Unifesp. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva; revisão técnica Fernando Luis González-Rey. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 53, p. 88-103, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de rebeldia e submissão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Edusp, 2000.

SAMPAIO, S. M. R. A psicologia na educação superior: ausências e percalços. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 95-105, mar. 2010.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 27-35, jun. 2001.

SILVA, A. Marcadores sociais da diferença e permanência estudantil no ensino superior: notas e tensionamentos. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 2, n. 3, 2016.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-52.

SOUSA, H. R. Institucionalismo: a perda das instituições. **Temas Imesc: Sociedade, Direito, Saúde**, v. 1, n. 1, p. 1-79, jul. 1984.

ZÁRATE, M. R. **Geografies de la interseccionalitat**: l'accés de la joventut a l'espai públic de Manresa. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Autônoma de Barcelona, 2014.

PARTE III

PROJETOS E ESTUDOS NO CONTEXTO
DE SAÚDE, EDUCAÇÃO, ESPORTE E
LAZER DO UNIVERSITÁRIO

1
ESPORTE, LAZER E SAÚDE EM
UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Rogério Cruz de Oliveira

Introdução

Na atualidade, o esporte é um fenômeno altamente difundido, debatido e praticado. Sua relação com as pessoas e com a sociedade é cada vez mais ampla, o que tem gerado constante demanda de conhecimento sobre o tema. Assim, não raro é possível percebermos sua presença em nosso cotidiano, seja pela mídia impressa, televisiva e até mesmo em algumas expressões populares, tais como: “bola fora”, “jogar para escanteio”, entre outras.

Segundo Paes (2000, p. 33), “podemos compreender o esporte como uma atividade humana, ou mesmo patrimônio cultural da humanidade, cuja prática poderá apresentar-se com diferentes funções”. Dessa forma, é possível entender o esporte como um fenômeno não somente relacionado com o mundo esportivo de atletas, dirigentes e comissões técnicas, mas também como uma expressão do mundo moderno.

Em Tubino (2006), o esporte é classificado em três níveis:

- Esporte-desempenho – esporte de alto rendimento;
- Esporte-educação – esporte educacional;
- Esporte-participação – esporte e lazer.

No primeiro, a manifestação esportiva se dá no campo profissional, no qual a perspectiva do rendimento está ligada à performance do universo das competições locais, regionais, estaduais e internacionais. Essas disputas obedecem a regras e códigos rígidos, sendo específicos para cada modalidade.

No segundo, o esporte se dá no campo do universo escolar, no qual a educação física escolar é protagonista. Assim, tem-se a escola e as aulas de educação física como locus privilegiado da prática esportiva, calcada nos princípios da formação de jovens e na preparação para o exercício da cidadania.

No terceiro e último nível, o esporte está ligado à participação em massa da sociedade. Nessa perspectiva, a arena do lazer – cultura vivenciada no tempo livre (MARCELLINO, 1996) – é privilegiada, tendo como cenário as praças, os parques, os clubes ou qualquer outro tempo e espaço no qual a prática esportiva possa ser difundida. Nessa ótica, não há compromisso com regras institucionais ou de qualquer tipo, tendo seu sentido vinculado apenas à participação, com a finalidade de promover o bem-estar e a satisfação dos praticantes, bem como o desenvolvimento do espírito comunitário e a integração social. Assim, dialoga com outros temas sociais, como, por exemplo, a saúde.

Embora possamos tecer críticas sobre a classificação de Tubino (2006), principalmente por relacionar a educação somente com a instituição escolar, desconsiderando seu papel nos diversos cenários sociais, é possível o entendimento de que todas as pessoas têm a chance e o direito de acesso à prática esportiva, especialmente em seu tempo livre.

Nessa esteira, concordando com Munné (1999), o tempo livre é guiado pelo autocondicionamento, no qual a liberdade domina a

necessidade. Para o autor, o tempo livre é um tempo de liberdade para a liberdade. Entretanto, para que essa liberdade seja genuína, é necessária uma visão mais ampla dos fenômenos sociais, como o esporte, por exemplo.

O argumento é que não existe uma liberdade absoluta, a mesma sempre estará ligada a um processo que Munné (1999) denominou de condicionamento. Por exemplo, o condicionamento ligado ao esporte diz respeito à massificação/imposição do modelo do esporte de alto rendimento (profissional) presente nos diversos cenários sociais: construção de quadras poliesportivas em praças, parques, escolas etc. que reproduzem as demarcações oficiais das modalidades em questão, direcionando o conteúdo a ser praticado (FARIA, 2001; OLIVEIRA, 2001); princípios de seletividade e exclusão (de gênero e habilidade) (BRACHT, 1997; KUNZ, 1994; OLIVEIRA, 2006, 2010; VAGO, 1996), entre outros aspectos. Dessa forma, faz-se necessário outro processo de condicionamento que caminhe contra a padronização esportiva descrita acima.

Diante do exposto, é preciso enfatizar que entender o esporte como opção de lazer insere-se no horizonte de ampliar as possibilidades de conhecimento das pessoas em relação a ele. Isso para que se possa usufruir do fenômeno esportivo de forma mais autônoma, condição para o exercício da cidadania.

Nessa esteira, fazemos eco à afirmação de Dumazedier (1980, p. 109), que entende o lazer como um tempo

que cada um tem para si, depois de ter cumprido, segundo as normas sociais do momento, suas obrigações profissionais, familiares, sócio-espirituais e sócio-políticas. É o tempo vital que cada um procura defender, contra tudo que o impedir de ocupar-se consigo mesmo. É antes de tudo a libertação de cada um, seja pelo descanso, seja pela diversão – e aí se incluem as atividades esportivas.

Com essa compreensão, o esporte como alternativa/opção para o lazer deve ser experimentado sem muitas amarras com os padrões do esporte de alto rendimento – não que esse deva ser descartado, mas que se enfatize tratar-se de uma possibilidade entre muitas outras. Para Bento,

Garcia e Graça (1999, p. 20), o esporte precisa ser recriado, “fabricando novas [*sic*] idéias e palavras e encorajando os homens a servir-se delas”.

Nesse sentido, o esporte deve ser entendido como um processo que permita o desfrutar de suas inúmeras possibilidades de práticas, desenvolvidas por meio de intervenções, as quais propiciem outros olhares, inclusive as relações com a saúde.

Na perspectiva de Minayo (1992, p. 10), a saúde é entendida como

resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida.

Nessa ótica, proporcionar a prática esportiva no tempo livre das pessoas, tendo em vista o horizonte do acesso, da liberdade e da autonomia, também é promover a saúde.

Diante dessa perspectiva é que, em 2011, foi criado o projeto de extensão universitária intitulado “Esporte Clube Unifesp” (ECUnifesp) na Universidade Federal de São Paulo – *campus* Baixada Santista (Unifesp-BS). A ação extensionista visava proporcionar a prática esportiva no tempo livre de técnicos administrativos, corpo docente e discente e demais funcionários da instituição. O entendimento central residiu na compreensão de que o esporte é um fenômeno de grande amplitude social, sendo, assim, passível de diversas apropriações, uma das quais, em especial, relacionando-se com o tempo livre das pessoas, no qual a prática esportiva, como já dito, tornou-se elemento central nos últimos anos.

Assim, entendeu-se que a oferta de práticas esportivas podia tornar-se alternativa viável de uso do tempo livre da comunidade interna da Unifesp-BS, tendo a saúde como eixo central de intervenção. Dessa forma, o presente projeto foi alicerçado no tripé esporte-lazer-saúde que, por meio de ações educativas, visou contribuir para a formação de pessoas autônomas diante dos desafios da modernidade.

Nosso pressuposto residia na seguinte problemática: se existe o consenso de que o esporte faz bem à saúde e o estímulo à prática esportiva é imensamente difundido e massificado, por que não proporcionar a vivência planejada e orientada do esporte para a comunidade interna da Unifesp-BS? Dessa forma, as pessoas que se envolvessem nas atividades do ECUunifesp, as quais possuíam inserções sociais que extrapolavam a região da Baixada Santista, possibilitariam a difusão das informações acadêmicas a um público amplo e diverso. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que o intuito não era o de formar agentes multiplicadores de esporte-lazer-saúde, mas sim possibilitar a ampliação dos conhecimentos desse tripé anunciado, o que poderia contribuir com uma inserção social mais autônoma das pessoas diante dos ditames contemporâneos.

Isso exposto, o objetivo deste capítulo consiste em relatar a experiência do desenvolvimento do projeto de extensão universitária ECUunifesp, enfatizando seus limites e suas possibilidades no cotidiano universitário.

O Esporte Clube Unifesp

O projeto de extensão universitária ECUunifesp ocorreu entre 2011 e 2013 e possuía os seguinte objetivos:

Objetivo geral

- Proporcionar a vivência da prática esportiva no tempo livre dos servidores técnico-administrativos, do corpo docente e discente e dos demais funcionários da Unifesp-BS.

Objetivos específicos

- Proporcionar conhecimento técnico-tático das principais modalidades esportivas coletivas;
- Possibilitar compreensão da prática esportiva como conteúdo a ser desenvolvido no tempo livre;

- Possibilitar compreensão do esporte como conteúdo relacionado à saúde;
- Contribuir com a construção de um tempo e espaço universitário fomentador de integração;
- Favorecer o desenvolvimento do lazer na Unifesp-BS.

Para tanto, possuía uma forma de ação peculiar, a saber.

Estratégias metodológicas

No primeiro ano do ECUunifesp, a proposta consistia na oferta de vivências, por meio de oficinas, em quatro práticas esportivas: basquetebol, futebol, handebol e voleibol. Embora houvesse entendimento dos limites da oferta de apenas quatro modalidades, a opção se justificava por serem modalidades bastante difundidas no cenário cultural brasileiro, bem como pelo espaço físico existente para o desenvolvimento das ações – uma quadra poliesportiva.

As oficinas eram desenvolvidas por meio de atividades individuais e em grupo, visando à experimentação dos fundamentos técnico-táticos das modalidades, do jogo em si e de suas possíveis variações. Havia 20 vagas disponíveis para cada modalidade, que era ofertada em dois dias na semana com duração de uma hora cada oficina. As oficinas eram ministradas por dois alunos de graduação do curso de educação física sob a nossa supervisão, e os interessados deveriam inscrever-se previamente para participar das atividades.

Na proposta inicial, estava prevista uma avaliação diagnóstica feita logo nos primeiros dias, por meio de questionário aberto e diálogo, com o intuito de saber o conhecimento prévio dos participantes em relação à modalidade. As informações coletadas nesse momento inicial ajudariam a compor o planejamento da oficina, cumprindo assim os pressupostos de Freire (2002), para o qual há necessidade, em qualquer prática educativa, de conhecer a realidade dos alunos. Dessa forma, os participantes seriam estimulados a expor suas aspirações em relação à participação na oficina.

Ao final de cada oficina, também por meio de questionário e diálogo, os participantes seriam avaliados quanto à sua satisfação, sendo instigados a apontar aspectos positivos e negativos, além de propor sugestões para as oficinas seguintes.

Entretanto, logo nas primeiras semanas, notou-se que a necessidade de inscrição prévia, resposta a questionários e o discurso da importância da frequência às atividades tiveram um impacto negativo, pois contrariavam um dos principais pressupostos do lazer, que, segundo Dumazedier (1980), consiste na entrega de livre vontade à atividade. De certa forma, a necessidade do cumprimento de certos rituais para participação nas atividades gerou impacto negativo, mais afastando as pessoas do que as aproximando das ações do projeto. Tal fato gerou a imediata necessidade de flexibilidade, que consistia em:

- Participação sem inscrição prévia: era só comparecer nos dias e horários divulgados;
- Não utilização dos questionários: adotou-se, então, um diário de atividades, nos quais os monitores anotavam comentários, sugestões, críticas e demandas dos participantes, também coletadas por *e-mail*;
- Discurso de uma participação não pela obrigatoriedade, mas pelo livre interesse: foi feita nova divulgação do projeto com foco no despertar da vontade das pessoas para a prática esportiva, livre de qualquer tradicional empecilho (atraso, vestimenta, inscrição, frequência, entre outros).

Ao mesmo tempo em que atraiu mais pessoas ao projeto, a implementação de tais mudanças também modificou a forma como os participantes encaravam as atividades, não mais porque tinham se inscrito, mas porque desejavam estar ali.

Nessa esteira, os dois anos seguintes incluíram mais duas atividades além das oficinas de práticas esportivas: Cine ECUunifesp e os festivais esportivos.

O Cine ECUnifesp consistia na projeção de filmes que tinham a temática do esporte como elemento central. Ao final de cada exibição, um momento de debate e discussão era estimulado. De acordo com Melo (2006), as relações entre cinema e esporte são férteis para discutir uma gama de temáticas.

Já os festivais esportivos tiveram a reinvenção do esporte, para usar um termo de Oliveira (2001), como categoria central para oferta de novas atividades do ECUnifesp. Assim, foram criados e desenvolvidos três festivais: Gol a gol;¹ Vôlei pingado² e Arremesso de três pontos.³

O intuito principal do festival⁴ era oferecer atividades esportivas alternativas de cunho lúdico. Embora o elemento da competição estivesse presente por meio de classificações dos participantes por critério de rendimento e/ou acertos ao final de cada evento, essa não foi a principal esteira dos festivais. Outra característica positiva nos festivais foi a combinação das regras em comum acordo com os participantes. Embora tenha havido planejamento prévio com os monitores, o diálogo com os participantes sempre foi estimulado, o que resultou em novos rearranjos para contemplar a ótica de todos.

Avaliação

Compreendendo o processo avaliativo na perspectiva de Freitas (1995), para o qual a avaliação seria um momento concreto que permite

-
1. Duas pessoas, cada uma disposta na metade de uma quadra, tentam fazer gol no adversário ao mesmo tempo em que precisam defender suas metas. Entretanto, não se pode invadir o campo adversário nem para tentar fazer o gol nem para defender a meta. Sendo uma variação do futebol, essa modalidade é muito popular no Brasil, havendo grande diferenciação nas regras dependendo da região.
 2. Jogo de voleibol no qual é permitido um “pingo” da bola no chão, podendo ter qualquer número de participantes; no caso do ECUnifesp, foi desenvolvido em duplas.
 3. Tradicional atividade de basquete que consiste em arremessar bolas à cesta da linha de 3 pontos de diversos lugares da quadra.
 4. Os festivais esportivos foram tão bem-aceitos que culminaram na proposição, por parte de alguns docentes e discentes que participavam do ECUnifesp, de outro festival: Basquete em dupla. Nesse evento, as regras foram propostas pelos participantes.

que o aluno se confronte com o objetivo que foi para si estipulado, o processo de avaliação do ECUinfesp vislumbra verificar se as atividades desenvolvidas no contexto da extensão proposta estavam condizentes com o tripé esporte-lazer-saúde. Para tanto, nos utilizamos de duas ferramentas: envio de *e-mail* solicitando sugestões, críticas e demandas para todos aqueles que, pelo menos uma vez, tivessem participado das atividades; e registro do desenvolvimento das atividades num diário.

Com base nesses critérios e instrumentos, foi possível compreender que:

- Havia apreço da comunidade universitária pelas atividades desenvolvidas pelo ECUinfesp;
- Havia solicitação de ampliação do ECUinfesp para o público externo e/ou filhos de discentes, docentes e técnicos;
- O caráter lúdico e participativo era destaque das intervenções;
- A não obrigatoriedade de frequência e/ou a necessidade de inscrição foi, em grande medida, responsável pela adesão das pessoas ao projeto;
- A metodologia empregada nas oficinas, que se distanciava da simples repetição dos gestos técnicos, primando a experimentação livre e parcialmente dirigida das atividades, era o elemento de maior valorização por parte do público presente.

Diante do exposto, foi possível compreender que os objetivos eram cumpridos e que uma metodologia fomentadora de diálogo e participação ativa dos alunos nas intervenções possibilitava um ambiente de aprendizagem e fruição do conhecimento diferenciado.

Assim, se para Freitas (1995) a avaliação permite apontar uma direção, as direções do ECUinfesp se transformaram ao longo dos três anos de sua existência e sempre primaram por iniciativas que melhor se adequassem à realidade do participante e que, ao mesmo tempo, produzissem uma apropriação do conhecimento ali desenvolvido.

Considerações finais: Desafios e possibilidades

O planejamento e o desenvolvimento de um projeto de extensão universitária que possui no tripé esporte-lazer-saúde o ordenador principal das ações consistem num permanente desafio, haja vista a notória valorização dessa temática no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, o primeiro desafio foi de ordem teórico-metodológica. Como convencer pessoas que têm interesse na prática esportiva a desenvolvê-la na contramão da hegemonia (leia-se: aulas com repetição de gestos técnicos das modalidades e um jogo coletivo no final)? Como convencer os alunos de que o conhecimento prévio que eles traziam era importante para o desenvolvimento das aulas? Ainda, como convencê-los de que as sugestões e intervenções eram bem-vindas e contribuiriam para uma aula melhor? Por fim, como convencê-los de que era possível, numa mesma aula/oficina, a presença de pessoas com níveis de experiência tão distintos? Eis o principal limite do ECUinifesp: o convencimento de que o desenvolvimento de atividades esportivas era passível de outros enredos. Entretanto, bastou que as pessoas retornassem mais três ou quatro vezes às oficinas para esse estranhamento já não ser percebido; pelo contrário, estranhavam se, em alguma atividade, não fossem questionados em nada.

Um segundo desafio foi de ordem estrutural, pois, além de contarmos apenas com uma quadra poliesportiva para as oficinas, o local era distante da unidade universitária que congregava o maior número de discentes, docentes e técnicos. Tal fator limitante – o deslocamento pela cidade – ocasionou certo esvaziamento das oficinas, pois a principal queixa da comunidade universitária era que o deslocamento não permitiria a completa participação, já que poderia haver certo atraso.

Por fim, o desafio geracional, de gênero e institucional que, muitas vezes, opõe e cria barreiras na convivência universitária. O desafio geracional foi marcado pelo estranhamento da participação de jovens de 17 ou 18 anos (alunos) e adultos de 30, 40, 50 e até 60 anos (docentes e técnicos) numa mesma atividade. Como a tradicional divisão por idade não existia, cabia aos participantes, aos monitores e à nossa coordenação

negociar a convivência, que, na maioria das vezes, tinha ênfase na dimensão física. Esse era o mesmo desafio na questão de gênero, pois historicamente, em termos esportivos, homens e mulheres não compartilhavam os mesmos espaços. Nessa esteira, podemos afirmar que a idade e o sexo foram limitadores iniciais nas atividades esportivas, mas também fomentadores de novas formas de lidar com o *outro* na quadra. *Outro* esse que, antes visto como desigual, agora é apenas diferente. Entretanto, o desafio institucional foi mais marcante, pois alunos, professores e técnicos dividindo a mesma quadra não é algo muito comum, principalmente os dois primeiros. Nas atividades em que professores e alunos dividiram a mesma quadra, além do esperado estranhamento, sempre houve certo nível de comparação de rendimento e/ou comentários divertidos sobre jogar com o professor. Acreditamos que isso, de certa forma, foi um fator limitante para a frequência dos professores nas oficinas.

Entretanto, ressaltamos que não encontramos limitantes nas outras duas atividades do projeto: o Cine ECUnifesp e os festivais esportivos. O primeiro, por razões óbvias, haja vista a exibição de filmes ser algo rotineiro no contexto universitário, bem como pela natureza da atividade, que não envolvia vivências corporais. Já os festivais esportivos, pelo caráter alternativo dado aos eventos.

Assim, em meio a desafios e possibilidades, concluímos que a experiência desenvolvida numa extensão universitária calcada no tripé esporte-lazer-saúde é fomentadora da criação de uma cultura acadêmica na qual a vida é valorizada em sua plenitude; é pensar que, para além das aulas, dos trabalhos, das pesquisas e da administração, há outros tempos e espaços a serem explorados, principalmente o olhar para si naquilo que é prazeroso, divertido e, por que não, importante.

Referências bibliográficas

BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do esporte: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: Ufes/Cefed, 1997.

- DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.
- FARIA, E. L. O esporte nas aulas de educação física. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, p. 19-31, set.-out. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MELO, V. A. **Cinema e esporte**: diálogos. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2006.
- MINAYO, M. C. S. **A saúde em estado de choque**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1992.
- MUNNÉ, F. **Psicosociología del tiempo libre**. 9. ed. Cidade do México: Trillas, 1999.
- OLIVEIRA, R. C. **Educação física, escola e cultura**: o enredo das diferenças. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- _____. **Na “periferia” da quadra**: educação física, cultura e sociabilidade na escola. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- OLIVEIRA, S. A. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- PAES, R. R. Esporte competitivo e esporte espetáculo. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Orgs.). **Fenômeno esportivo e o terceiro milênio**. Piracicaba: Unimep, 2000.
- TUBINO, M. J. G. **O que é esporte**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, set. 1996.

2

LAZER E SOCIABILIDADE NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

*Tainara Souza Henrique
Ricardo Ricci Uvinha*

Introdução

A interação social dos jovens por meio do lazer no contexto atual pode ser percebida no espaço urbano, onde a cultura da metrópole está presente, influenciando cada uma dessas interações, ou sendo influenciada por elas, seja nas ruas, nas universidades ou nos *points* de lazer. São jovens que, na maioria das vezes, andam agrupados com seus “iguais”. São grupos diferentes em vários quesitos: estilos de roupas e cabelos, gostos musicais, atitudes, classes sociais, enfim, diferentes estilos de vida.

O presente trabalho visa entender como se dá essa interação social – dos jovens entre si dentro de seus grupos; dos grupos jovens específicos para com outros grupos jovens; ou até mesmo a relação desses jovens e seus grupos com a metrópole. Os grupos jovens em suas interações sociais se utilizam do lazer como modo de divertimento e formação, portanto o

lazer contido no espaço urbano e voltado para a juventude também será um tema abordado neste trabalho.

O estudo abordou como amostra os universitários da Universidade de São Paulo (USP), onde foram aplicados 100 questionários com alunos regularmente matriculados na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH). Optou-se por entender esse relacionamento entre os jovens utilizando o caso da universidade porque, além de nesse meio se encontrarem milhares de jovens estudantes, a universidade também é responsável pela educação e formação da mente desses jovens, que levarão dali convicções e aprendizados para enfrentar os desafios da vida adulta.

Revisão de literatura

De acordo com o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Esse estatuto define princípios e diretrizes que fortalecem as políticas de juventude; com isso, direitos já previstos em lei como lazer, educação, trabalho, saúde e cultura são tratados para atender especificamente aos jovens.

Atualmente, a sociedade contemporânea vem se abrindo mais para as possibilidades do lazer e para a melhoria na qualidade de vida que ele pode gerar. Como afirma Magnani (1998, p. 11):

A questão do tempo livre assumiu lugar privilegiado na atual agenda: o volume, alcance e sofisticação das inúmeras formas por meio das quais se utiliza aquela parcela de tempo liberado das obrigações socialmente determinadas fazem do lazer tema de reflexão sobre o próprio significado da sociedade contemporânea, sobre as possibilidades que abre e os impasses que acirra.

Apesar de gerar melhoria na qualidade de vida dos indivíduos, Stoppa (2005, p. 22) nota e explica uma problemática que pode ser observada quando se fala do direito ao lazer:

Ao invés de ser entendido como direito social, o lazer é, geralmente, visto apenas como desculpa ou chamariz para a realização de ações, meramente assistencialistas, que buscam remediar os problemas que algumas regiões da cidade passam nas diversas áreas do social.

Para que isso não ocorra, é necessário que esse lazer seja pensado e planejado por profissionais da área antes de ser encaminhado para o uso da sociedade. O lazer, para ser usufruído de forma que divirta sem alienar, deve contar com a presença de políticas públicas para sua melhoria. Isso não quer dizer que o lazer deve ser apenas pensado por profissionais da área, afinal para que as políticas públicas de lazer cumpram seus objetivos elas devem contar ainda com a participação ativa do poder público e da sociedade. A falta de comunicação entre poder público, profissionais da área e população local pode ser considerada mais uma problemática na área de lazer.

Cruz (2000) salienta essa problemática informando que as políticas públicas na área de lazer normalmente se restringem às ações das autoridades responsáveis. Afirmando que isso é um erro, o autor dá o exemplo de cidades que construíram novas possibilidades de tratamento do lazer quando a participação popular foi estimulada.

Segundo Dumazedier (1980), as atividades de lazer podem ser agrupadas em cinco áreas de interesse, que se convencionou chamar de conteúdos culturais do lazer: físicos, manuais, artísticos, intelectuais e sociais. O foco deste trabalho é o interesse social, aliado à vida dos jovens e a seu comportamento em grupos.

O interesse social do lazer pode ser percebido na sociabilidade dos grupos jovens que existem na metrópole, e é com essa interação que eles encontram sua identidade própria. O território de um grupo diz muito sobre ele, pois é escolhido seguindo gostos e tradições de seus membros. As interações sociais que ocorrem nos agrupamentos jovens são complexas e completamente diferenciadas de um espaço para outro ou de um grupo para outro.

Com isso, pode-se perceber que analisar o comportamento dos jovens na metrópole, apesar de revelador, é um desafio, pois esses são

atores sociais, com diferentes identidades e percepções da realidade. Para que o pesquisador faça seu recorte de pesquisa, é necessário que ele se aproxime de todas essas etapas de sociabilidade.

Verifica-se que é por meio das relações entre os membros de cada grupo (intragrupos) e entre diferentes grupos (intergrupos) que se vê surgir a formação da identidade jovem. Porém, essa identidade jovem não é formada de maneira simples. Encontrar seus iguais na metrópole ou adequar-se a certos costumes para fazer parte de um grupo é uma tarefa repleta de desafios.

A análise dos grupos sociais formados na metrópole deste trabalho não deixará de ser uma análise cultural, na qual se observarão comportamentos e padrões da cultura jovem atual. Essa cultura jovem é mutável e depende da localidade, da época, das interações sociais e das informações captadas no ambiente.

É na metrópole que essa rede de relações entre diferentes grupos e culturas pode ser mais bem observada, e com isso pode-se perceber o lazer social como parte da vida dos jovens. Porém, é na metrópole também, segundo Magnani (1998), que a referência cultural mais tradicional se vê desaparecendo pela ação da *media*, que impõe padrões de comportamento homogeneizados e massificantes da ideologia dominante.

O lazer social pode ser percebido nas interações dos grupos jovens na metrópole, e as trocas de informações presentes nesse meio são relevantes para a valorização da cultura. Analisando o segmento jovem nas cidades, nos deparamos com diversas informações relevantes para uma melhor compreensão da sociabilidade entre grupos jovens e sua relação com o espaço físico a sua volta. Constata-se que, de fato, existe uma rede de relações entre os jovens e que em uma metrópole essa rede pode ser percebida de maneira acentuada.

Apesar de São Paulo ser uma metrópole voltada para o trabalho, essa rede de relacionamentos pode ser maior e fortalecida em um ambiente como esse. Isso porque, segundo Torres (2008, p. 57),

São Paulo é uma cidade de paisagens construídas, onde o horizonte parece insistir em se recolher para longe e para trás de prédios,

viadutos e muito concreto. Além de sua estética de dimensões, formas e coloridos metropolitanos, outra imagem frequentemente evocada é aquela que retrata uma São Paulo que não pode parar de trabalhar. Entretanto, a julgar pela quantidade de luminosos que se acendem em ruas e avenidas ao cair da tarde, a impressão é a de que o paulistano não pode deixar de se divertir.

São Paulo é assim uma metrópole que está em intenso movimento e que abriga diferentes formas de relações sociais de trabalho e de lazer. A mistura de relações dessemelhantes que está presente leva a cidade a ter uma rede de relacionamentos fortalecida. Magnani (2000) faz referência ao assunto da heterogeneidade quando cita que a cidade não só aceita e abriga grupos heterogêneos, como pressupõe a existência “do diferente” (seja essa diversidade étnica, de crença, de procedência etc.).

Além da heterogeneidade, o espaço físico e seus diferenciados locais e trajetos tornam a cidade um produto do uso dos grupos, e é isso que garante a sustentabilidade dos estilos de vida deles. Esses dois fatores, espaço físico e heterogeneidade, tornam a metrópole um lugar privilegiado para experiências de sociabilização.

O tempo de lazer é considerado importante para o desenvolvimento dos jovens e são seus gostos, suas vontades e seu estilo de vida que os envolverão em um circuito de lazer jovem específico entre os muitos existentes na cidade de São Paulo (UVINHA, 2001). Em virtude da grande dimensão e da heterogeneidade presente nessa metrópole, podemos encontrar diversos circuitos jovens aplicados a ela.

Todos os grupos sociais e os locais escolhidos para sua sociabilização fazem parte de um sistema de compatibilidades. Nesse sistema, percebem-se coincidências e divergências na maneira de pensar dos grupos sociais. Souza (2007) considera isso um “nó de relações”, ou seja, características diferentes e atores com pensamentos e ações diversificados cruzando-se no mesmo espaço urbano.

Marcellino et al. (2007) veem a cidade como espaço de lazer, defendendo que é possível praticar atividades de lazer sem um equipamento, mas não sem um espaço, e que democratizar o lazer implica

democratizar esse espaço. Para a maioria da população, o espaço de lazer é o espaço urbano, portanto torna-se necessária a democratização dos espaços de lazer na metrópole.

Constata-se que o espaço urbano e os equipamentos de lazer apresentam importância quando se trata da sociabilidade dos jovens em São Paulo, pois eles se tornam pontos de encontro para que o jovem interaja com seus “iguais”.

Procedimentos metodológicos

Como procedimento metodológico, destaca-se que o método misto das pesquisas quantitativas e qualitativas foi o utilizado neste trabalho. Segundo Creswell (2010), o método misto emprega a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas e vem ganhando popularidade nas pesquisas das ciências sociais e humanas. A metodologia mista se utiliza dos pontos fortes dos dois tipos de pesquisa, por isso proporciona uma maior compreensão de problemas complexos da pesquisa social.

A pesquisa quantitativa se destina a descrever as características de uma determinada situação ocorrente com o objeto de estudo. Uma pesquisa descritiva, segundo Gil (2007, p. 44), “(...) tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Essa metodologia foi acoplada à pesquisa por ser este um estudo de natureza descritiva, que analisa o comportamento e as relações ocorrentes dentro de um grupo minoritário, os jovens, especialmente os universitários.

Ao fazer essa tradução de opiniões e informações em números, torna-se mais fácil analisar os resultados e as características obtidas. Com essa análise, é possível notar com mais compreensibilidade atitudes, comportamentos e preferências comuns a um grupo de pessoas.

Utilizou-se o método misto neste trabalho porque, apesar de os resultados estabelecerem gráficos e indicações numéricas, foram observadas as particularidades de cada sujeito, que teve opção de expressar seus gostos e suas preferências de lazer na pesquisa.

O procedimento de pesquisa foi de enfoque bibliográfico, juntamente com a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica buscou, baseada em referências teóricas publicadas em livros e teses, explicar tópicos como: lazer, identidade e cultura; grupos jovens e sua sociabilidade; e metrópole e espaço urbano.

Segundo Fachin (1993), o estudo de campo lida com a observação de fatos sociais captados do contexto natural e apresentados, sem interferência do pesquisador, como eles acontecem em determinada sociedade. Na pesquisa de campo, devem ser observados a sociedade, suas particularidades e seu *habitat* social. A pesquisa de campo focou as seguintes categorias de análise:

- Importância do lazer na sociedade contemporânea.
- O que se pratica no lazer/tempo livre.
- Qual o papel do grupo social.
- Juventude e lazer.
- Pedaco/circuito de lazer.

A amostragem deste trabalho pode ser considerada como não probabilística por tipicidade ou intencional. Neste caso, foi selecionado um subgrupo que representasse o universo total levando em conta o conhecimento sobre os pesquisados após observações no estudo de campo.

O universo desta pesquisa foi formado pelos universitários da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). A amostra escolhida foi de 100 alunos, dez de cada curso da unidade: educação física e saúde; gerontologia; gestão ambiental; gestão de políticas públicas; lazer e turismo; licenciatura em ciências da natureza; *marketing*; obstetrícia; sistemas de informação; e têxtil e moda.

A margem de erro depende do tamanho da amostra e do tamanho do universo. O universo da EACH é de aproximadamente 5 mil alunos,

e com o número de questionários aplicados têm-se uma margem de erro em torno de 10%.

Foram aplicados 100 questionários com seis questões fechadas e uma questão aberta aos universitários da EACH-USP. A estruturação dos questionários foi feita via internet utilizando a ferramenta Google Docs, que permite a formulação de modo rápido e eficiente.

Com relação à aplicação da totalidade dos 100 questionários, não foram encontrados empecilhos; em apenas cinco dias já se havia alcançado a quantidade planejada de respostas.

Todos os cursos da EACH-USP têm grupos na rede social Facebook, e os dez alunos de cada curso foram retirados desses grupos, de forma aleatória. Para confirmação dos dados, realizou-se uma aproximação com os escolhidos, com envio de mensagens questionando se realmente eram estudantes regularmente matriculados naquele curso da EACH. Após obtenção dessa confirmação, o questionário era enviado e respondido. Apenas foram escolhidos novos alunos (de forma aleatória e novamente nos grupos), quando não se obtinha essa confirmação.

Discussão dos dados

As primeiras questões remetiam a uma análise do perfil dos participantes. Os questionários foram respondidos por 100 alunos da EACH-USP e divididos em igual número pelos seus dez cursos, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Porcentagem de questionários respondidos por curso da EACH-USP



Após definidos os cursos, os alunos foram questionados sobre sua idade. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela 1. Idade dos alunos participantes da pesquisa

Qual é a sua idade?	
Idade	Porcentagem de alunos entrevistados
17 anos	1%
18 anos	6%
19 anos	9%
20 anos	7%
21 anos	21%
22 anos	18%
23 anos	15%
24 anos	8%
25 anos	6%
26 anos	4%
27 anos	1%
30 anos	1%
31 anos	1%
32 anos	1%
35 anos	1%

Verifica-se, pelas informações da tabela, que a pesquisa teve predominância de jovens (96% do total dos entrevistados), assim considerados aqueles que se encontram entre os 15 e os 29 anos, como previsto no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Esse dado é de relevância para a validade da pesquisa, já que o intuito era analisar o lazer dos jovens na universidade.

Ao saber a idade dos alunos participantes, analisou-se a opinião deles com relação a sua própria juventude, com a questão de se considerarem jovens ou não:

Gráfico 2. Porcentagem de participantes que se consideram jovens



Como se pode observar no gráfico, a quase totalidade dos entrevistados (98%) se considera no perfil procurado pela pesquisa, ou seja, jovem. Comparando-se com a questão anterior percebe-se que, apesar de o Estatuto da Juventude considerar jovens aqueles até os 29 anos, provavelmente dois dos entrevistados acima dessa idade ainda se consideram jovens. O fato de esses entrevistados se considerarem jovens pode indicar que eles tenham um perfil púbere, com pensamentos e modos de agir que se assimilem aos dos jovens. Todas essas características fazem com que o lazer daquele que “se acha” jovem seja igual ou muito parecido com o dos jovens estabelecidos pelo Estatuto da Juventude.

Após conhecer o perfil do aluno da EACH-USP participante da pesquisa, passou-se então às questões referentes à sua opinião sobre o lazer. A primeira questão desse gênero diz respeito à relevância do tempo livre em sua vida. As respostas podem ser observadas na tabela a seguir:

Tabela 2. Importância do lazer/tempo livre na vida dos alunos participantes

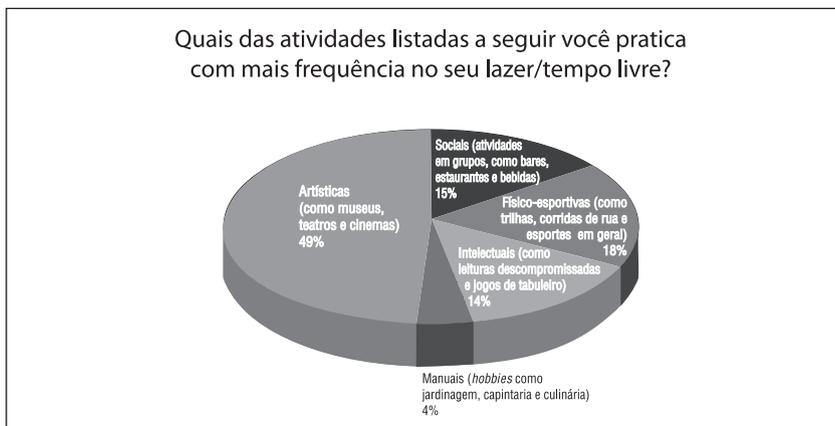
Em sua opinião, numa escala de 1 a 5, qual é a relevância do lazer/tempo livre na sua vida (sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante)?	
Grau de importância	Porcentagem de respostas
Importância 1	3%
Importância 2	5%
Importância 3	26%
Importância 4	35%
Importância 5	31%

Apreende-se que os jovens da EACH-USP consideram a prática do lazer importante em sua vida. Grande parcela dos participantes (35%) o vê como algo de importância 4, ou seja, não o considera o tópico mais importante na vida, mas algo que, ainda assim, é muito importante. Esse grupo é seguido de perto pelo de importância 5 (31%), que considera o lazer fundamental em sua vida, e pelo de importância 3 (26%), importância média. Nota-se que menos de 10% dos entrevistados não consideram o lazer/tempo livre algo importante em sua vida.

Defende-se aqui a importância do lazer/tempo livre, já que as atividades praticadas tendem a desenvolver, divertir, gerar descanso e estimular a criticidade e, por isso, influenciam diretamente na qualidade de vida dos jovens. Essa questão mostra que os jovens alunos da EACH-USP têm consciência dessa importância.

Depois de analisar a importância do lazer, foi perguntado aos participantes o tipo de lazer preferido por eles. O gráfico a seguir analisa as preferências de lazer dos alunos da EACH-USP:

Gráfico 3. Tipos de atividades de lazer praticadas pelos alunos participantes



Notou-se a predominância da preferência pelo lazer social nos jovens da EACH-USP (49%). As atividades físico-esportivas (18%), artísticas (15%) e intelectuais (14%) ficaram respectivamente em segundo, terceiro e quarto lugar, com porcentagens muito próximas uma das outras. As atividades manuais foram as menos citadas como preferência, com apenas 4% dos votos.

Após analisar os pontos referentes ao lazer, passou-se a uma pergunta referente ao grupo dos jovens alunos participantes, visando descobrir a importância que esse grupo tem para o lazer de cada um. As respostas encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 3. Importância da companhia do grupo nas atividades de lazer

Em sua opinião, numa escala de 1 a 5, qual a importância da companhia do seu grupo durante as suas atividades de lazer (sendo 1 o menos importante e 5 o mais importante)?

Grau de importância	Porcentagem de respostas
Importância 1	0%
Importância 2	7%
Importância 3	21%
Importância 4	30%
Importância 5	42%

Concluiu-se que a companhia do grupo, na maioria dos casos, é fundamental ou de grande importância durante as atividades de lazer. Isso reforça a preferência pelo lazer social.

Para finalizar, buscou-se uma lista de locais referentes ao lazer frequentados pelos alunos da EACH-USP entrevistados. As respostas gerais encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 4. Locais de lazer frequentados pelos entrevistados

Quais são geralmente os locais ligados ao lazer frequentados por você e por seu grupo?	
Curso	Locais frequentados
Educação física e saúde	Academias, baladas, bares, casa, festas, pista de <i>skate</i> , quadras esportivas, restaurantes e <i>shoppings</i> .
Gerontologia	Bares, bibliotecas, festas, museus, parques, repúblicas, restaurantes, <i>shoppings</i> , <i>shows</i> e teatros.
Gestão ambiental	Baladas, bares, festas, parques, praças, quadras e restaurantes.
Gestão de políticas públicas	Bares, casa, centros culturais, cinemas, faculdade, museus, parques, ruas, <i>shoppings</i> e teatros.
Lazer e turismo	Baladas, bares, casa, casa de amigos, centros culturais, cinemas, festas, museus, parques, restaurantes e <i>shoppings</i> .
Licenciatura em ciências da natureza	Bares, boliches, centros culturais, cinemas, festas, museus, restaurantes, <i>shows</i> , teatros, trilhas e parques.
<i>Marketing</i>	Baladas, bares, cinemas, festas, restaurantes, parques e praia.
Obstetrícia	Baladas, bares, casa de amigos, festas, parques, praças, quadras, <i>shoppings</i> e <i>shows</i> .
Sistemas de informação	Bares, cinemas, fliperamas, parques, restaurantes e <i>shoppings</i> .
Têxtil e moda	Baladas, bares, casa de amigos, centros culturais, cinemas, feiras, festas, museus, parques, restaurantes, <i>shoppings</i> , <i>shows</i> e teatros.

A descrição das atividades foi adicionada à tabela em ordem alfabética, sem relação de prevalência. Não foi notada grande diferença entre os locais frequentados pelos cursos, apenas algumas atividades diferem. Nota-se que muitos dos locais de lazer se repetem e são frequentados por vários cursos.

O único local que se repete nas pesquisas de todos os cursos são os bares, o que sugere tal equipamento não específico de lazer ser um

importante local de socialização jovem na atualidade por possibilitar a conversa, a troca de ideias e de experiências.

Locais como cinema (não se pode conversar alto e se vai para assistir ao filme) ou balada (a música alta torna a conversa quase impossível), apesar de exercitarem também o conteúdo social dos jovens, acabam ficando em segundo plano em virtude de não tratarem como fatores principais a conversa e a troca de experiências diretas. As baladas também são muito citadas, e por baladas, no caso desses jovens, entendem-se casas noturnas do ramo do entretenimento musical.

Conclui-se que, apesar de os interesses de lazer predominantes na EACH-USP serem os sociais, isso não é padrão em todos os cursos. No curso de educação física e saúde, a predominância de respostas fica em torno dos interesses físicos e, no de licenciatura em ciências da natureza, predominam os conteúdos artísticos de lazer. Os interesses físicos em educação física e saúde já eram esperados, já que o curso trata de atividades físicas.

A menor variação de gostos dentro de um mesmo curso também fica por conta de educação física e saúde, já que apenas dois dos cinco conteúdos de lazer foram citados, os físicos e os sociais.

Os cursos de gestão de políticas públicas e gerontologia obtiveram resultados parecidos, a maioria com interesses sociais, seguidos por artísticos e, por último, intelectuais. Obstetrícia também teve três conteúdos citados, os sociais como maioria, seguidos dos físicos e dos intelectuais.

Os cursos de gestão ambiental, licenciatura em ciências da natureza, *marketing*, sistemas de informação e têxtil e moda variaram suas respostas entre quatro dos conteúdos de lazer, porém a maioria das respostas apontou para os interesses sociais.

O curso com mais variação de gostos e único que se utilizou das cinco respostas, ou seja, dos cinco conteúdos de lazer, foi o de lazer e turismo, o que mostra um curso com grupo social mais diversificado que os demais: jovens com interesses diferentes.

No geral, entrevistando dez alunos considerados jovens, de cada um dos dez cursos da EACH-USP, pôde-se perceber um grande interesse pela prática de lazer, independentemente do curso ou da personalidade das pessoas entrevistadas. Esse interesse aparece ainda mais em alta quando se trata do interesse por um lazer social. Em virtude do fato de o lazer social ser o mais procurado pelos jovens na atualidade, a companhia de grupos de amigos se tornou imprescindível no tempo livre.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar de forma ampla o lazer dos jovens e seus circuitos de sociabilidade na metrópole, usando como estudo de caso específico os jovens universitários da EACH-USP. A perspectiva era a de expandir o conhecimento sobre esse grupo jovem e sua realidade, visando a uma melhor percepção das relações que ocorrem dentro de grupos sociais formados nesse meio.

Conclui-se que o lazer é importante para reflexão dos jovens sobre sua inserção na sociedade, e é com a interação social presente no ambiente de lazer que esse jovem se sentirá parte do “todo” da metrópole. O estudo do lazer pode ser um veículo privilegiado e intensamente revelador de acesso a informações sobre a cultura juvenil da metrópole.

De acordo com os dados coletados, foi possível atingir os objetivos e identificou-se um maior interesse dos jovens universitários pela prática do lazer social em detrimento dos outros conteúdos de lazer abordados (artísticos, físicos, intelectuais e manuais). Essa preferência nos leva a entender outro resultado obtido com os dados coletados, a grande preferência de um lazer praticado em grupo. Os jovens se utilizam das relações entre os membros de seu grupo (intragrupos) e entre diferentes grupos (intergrupos) para construir e moldar sua identidade jovem.

Com isso, de acordo com os estudos realizados sobre o lazer, os grupos sociais e a identidade jovem, vários fatores indicam que o jovem na atualidade sabe da importância que o lazer social tem para sua

formação pessoal, e o entende assim como uma necessidade na metrópole em que vive. Por outro lado, essa preferência pode acontecer também pelo fato de o lazer social ser o menos elitizado e o mais fácil de alcançar em todas as classes sociais e faixas etárias.

Considera-se necessário conferir uma maior importância para a esfera do lazer, com a devida democratização de todos os seus conteúdos, para que o jovem possa ampliar seu acesso a todos os interesses culturais. Entende-se importante, para o desenvolvimento do jovem, a prática do lazer social, mas supõe-se que um desenvolvimento pessoal e social ainda maior seria alcançado se o lazer estivesse disponível a esse jovem na plenitude do acesso a todos os seus conteúdos.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. Diário Oficial da União, São Paulo, 6 de ago, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, M. L. M. **Políticas públicas de lazer**. Santa Catarina: Udesc, 2000.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, J. G. C.; TORRES, L. L. (Orgs.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000. p. 12-53.

MARCELLINO, N. C. et al. **Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana**. Curitiba: Opus, 2007.

SOUZA, B. M. Straight edges e suas relações na cidade. In: MAGNANI, J. G. C.; SOUZA, B. M. (Orgs.). **Jovens na metrópole**: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007. p. 23-42.

STOPPA, E. A. **“Tá ligado mano”**: o hip-hop como lazer e busca da cidadania. 143 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TORRES, L. L. Programa de paulista: lazer no bexiga e na avenida paulista com a rua da consolação. In: MAGNANI, J. G. C.; TORRES, L. L. (Orgs.). **Na metrópole**: textos de antropologia urbana. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2008. p. 54-87.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Barueri: Manole, 2001.

ESPORTE, LAZER E QUALIDADE DE VIDA NAS
AÇÕES EXTENSIONISTAS DO PET EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UNIFESP BAIXADA SANTISTA

Ricardo Luís Fernandes Guerra
Sionaldo Eduardo Ferreira

Programa de Educação Tutorial (PET)

Criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o nome Programa Especial de Treinamento (PET), foi transferido no final de 1999 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, ficando sua gestão sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (Depem). Em 2004, o PET passou a ser identificado como Programa de Educação Tutorial. Oficialmente instituído pela lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005, e regulamentado pelas portarias MEC n. 3.385, de 29 de setembro de 2005, n. 1.632, de 25 de setembro de 2006, e n. 1.046, de 7 de novembro de 2007, o PET destina-se a apoiar grupos de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior – IES (BRASIL, 2006).

O PET é um programa de longo prazo que visa realizar, dentro da universidade brasileira, o modelo de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Assim, além de um incentivo à melhoria da graduação, o PET pretende estimular a criação de um modelo pedagógico para a universidade, de acordo com os princípios estabelecidos na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O programa é composto por grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos alunos, com a orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua grade curricular. Espera-se, assim, proporcionar a melhoria da qualidade acadêmica dos cursos de graduação apoiados pelo PET (BRASIL, 2006).

O método tutorial permite o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de pensamento crítico entre os estudantes, em contraste com o ensino centrado principalmente na memorização passiva de fatos e informações, e oportuniza aos estudantes tornarem-se cada vez mais independentes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem. As atividades extracurriculares que compõem o programa têm como objetivo garantir aos alunos do curso oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando à sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação. Além disso, o programa assume a responsabilidade de contribuir para sua melhor qualificação como pessoa e como membro da sociedade (BRASIL, 2006).

Assim, o PET, ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira articulada, permite uma formação global, tanto do aluno *petiano* quanto dos demais alunos do curso, proporcionando-lhes uma compreensão mais integral do que ocorre com eles próprios e no mundo, modificando e ampliando a perspectiva educacional de toda a comunidade.

Programa de Educação Tutorial Educação Física (PET-EF) da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista – Unifesp-BS

A Unifesp-BS foi criada em 2005, sendo que em dezembro do mesmo ano aconteceu o primeiro vestibular para os cursos de educação física, fisioterapia, nutrição, psicologia e terapia ocupacional. O início das atividades de graduação ocorreu em 2006, sendo que a Unifesp deixou explícito no Plano de Desenvolvimento Institucional e no projeto político-pedagógico do *campus* Baixada Santista, o objetivo de desenvolver, em nível de excelência, atividades inter-relacionadas de ensino, pesquisa e extensão universitária (UNIFESP, 2005).

O projeto político-pedagógico do curso de educação física prevê a utilização de metodologias problematizadoras de ensino no cotidiano de suas atividades, indicando a necessidade da criação de estratégias que facilitem o envolvimento discente com o fazer da profissão, atuando de forma analítica e sintética a partir da vivência de experiências profissionais imbuídas do objetivo de aprender fazendo, avaliando constantemente a ação desenvolvida no intuito de adequá-la. Assim, a matriz curricular do curso é composta por diferentes eixos e grupos de conhecimentos, apresentados em módulos com complexidade crescente ao longo do período de formação (FERREIRA et al., 2013; UNIFESP, 2009).

Sabe-se que a articulação entre os conhecimentos (módulos) transmitidos durante a graduação será apropriada pelos discentes de diferentes maneiras e em momentos únicos de sua formação. Com a criação do PET-EF da Unifesp-BS em 2009, ocorreu um incremento significativo nas ações acadêmicas do curso, fortalecendo as possibilidades de intervenção no processo de formação de seus egressos, com conseqüente ampliação das relações internas na instituição e também das relações do curso com a comunidade da região em que se insere. Ademais, o PET-EF tem estimulado a formação e a qualificação de equipes profissionais para atuação na área da saúde, desenvolvendo de forma integrada atividades teórico-práticas de diferentes naturezas e níveis acadêmicos.

Ressalta-se que, apesar de a proposta do PET-EF ser específica ao curso de educação física, o desenvolvimento de ações conta também com as potencialidades de outras áreas de conhecimento, com a integração a outros cursos do *campus*, tais como fisioterapia, nutrição, psicologia, serviço social, terapia ocupacional, entre outros, na busca de um plano de ação conjunto para atuação de forma integral nos cuidados à saúde, exercitando uma visão global e não segmentada por área do conhecimento, com vistas à melhora das taxas de sucesso do planejamento e da intervenção, especialmente em relação aos cuidados para prevenção, promoção e reabilitação da saúde do indivíduo e da comunidade em que se insere.

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se: reuniões semanais com o tutor, recepção de alunos ingressantes no curso, trabalhos de iniciação científica e de monitoria acadêmica com a orientação de um professor, discussão de temas científicos e da cultura do movimento humano, estímulo à participação em eventos de diferentes naturezas acadêmicas, capacitação para que os estudantes atuem como agentes multiplicadores, disseminando ideias, métodos e práticas entre outros alunos e também entre a comunidade regional, além de diversas ações extensionistas tanto à comunidade interna do *campus* quanto à comunidade geral. Dessa forma, o programa contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional pela promoção e pelo estímulo à participação em atividades que conduzam os estudantes a uma formação acadêmica de excelência, integrando o aprender fazendo vivenciado durante o curso com a futura atividade profissional.

Por outro lado, todas essas ações e o cotidiano denso dos cursos do *campus* (de forma integral e com altas cargas horárias presenciais) tendem a reduzir momentos de lazer e práticas esportivas pelos alunos, diminuindo também a percepção deles da qualidade de vida com o passar dos semestres.

Qualidade de vida pode ser considerada uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000). Mostra-se abrangente, subjetiva e diferente de pessoa para pessoa, estando diretamente ligada ao bem-estar

peçoal, englobando aspectos como: a capacidade funcional, o nível socioeconômico, a interação social, a atividade intelectual, o autocuidado, o suporte familiar, o próprio estado de saúde, os valores culturais, éticos e a religiosidade, o estilo de vida, a satisfação com atividades diárias e o ambiente em que se vive (DALLA VECCHIA et al., 2005; PATROCÍNIO; PEREIRA, 2013)

Dentre os projetos de extensão vinculados ao PET-EF e direcionados, entre outros públicos, à comunidade interna, especialmente à comunidade discente, destacam-se o Clube da Corrida, o Clube do Pedal e o Espaço Malabares (<<https://peteduca.wordpress.com/>>), sendo eles interfaces potentes ao lazer, à prática esportiva e à qualidade de vida discente, além de outros enfoques.

Projeto Clube da Corrida

O exercício físico é usualmente associado à saúde e ao bem-estar de seus praticantes (HASKELL et al., 2007). Em suas diversas manifestações, a corrida apresenta-se como uma das modalidades com grande número de adeptos, tanto pela facilidade em sua prática como pelos benefícios para a saúde e pelo baixo custo (NEELY, 1998; TRUCCOLO; MADURO; FEIJÓ, 2008). Por essas e outras razões, a corrida de rua tem-se tornado popular (PAZIN et al., 2008), no entanto, os indivíduos que a praticam, seja no âmbito competitivo ou recreativo, estão expostos aos eventuais riscos associados a ela (PALUSKA, 2005; VAN GENT, 2007).

Uma forma de minimizar ocorrências de lesões é a realização da prática orientada por profissionais qualificados com o conhecimento da área, para evitar exercícios inadequados e possíveis prejuízos à saúde. Além disso, em virtude da grande procura de locais públicos pela população para a prática de atividades físicas, inclusive a corrida, estudiosos recomendam o desenvolvimento de projetos para a orientação desses exercícios, promovendo assim uma otimização da execução e dos resultados, auxiliando na busca pela qualidade de vida (PALUSKA, 2005; PAZIN et al., 2008; TRUCCOLO; MADURO; FEIJÓ, 2008).

Nessa perspectiva surge o projeto Clube da Corrida, com o objetivo de acolher, avaliar, direcionar e acompanhar os participantes na realização de um programa de condicionamento físico e orientações para boa saúde, baseado na realização de atividades de caminhada e corrida conforme a capacidade física e os objetivos individuais, promovendo interface de articulação do projeto político-pedagógico do *campus*.

De forma específica, o projeto pretende: estimular a comunidade (Unifesp-BS e município) a caminhar e a correr de forma segura, correta e orientada; estimular a conscientização do público-alvo da importância de fazer avaliações e receber orientações com profissionais da área da saúde, para iniciar ou dar continuidade a programas de condicionamento físico; realizar avaliações e oferecer orientações para os participantes em diversas frentes (aptidão física, nutricional, psicológica, fisioterápica); realizar a prescrição do treinamento de corrida individualizada para os participantes; estimular a socialização e a melhora da qualidade de vida; incentivar a prática da caminhada e da corrida à comunidade geral e criar um banco de dados para acompanhamento populacional e realização de estudos longitudinais.

Para tanto, são oferecidas vagas para toda a comunidade (interna e externa), a qual é convidada a participar por meio de divulgação em redes sociais, veículos de comunicação em massa e por panfletagem nos locais de ação (orla da praia, praças e parques públicos). Os interessados em participar devem responder a uma anamnese contendo questões gerais de saúde, incluindo hábitos de vida e fatores de risco, inserção social e nível de atividade física habitual, além de apresentarem atestado médico de aptidão para a prática de exercícios.

São oferecidas diversas avaliações com data e local agendados previamente com a finalidade de conhecer o estado geral de saúde dos participantes, como: anamnese geral; aptidão física por meio de testes de capacidades físicas (força, condição aeróbia, flexibilidade, equilíbrio), medidas antropométricas, de composição corporal, de frequência cardíaca e pressão arterial; avaliação e acompanhamento nutricional por meio de inquérito sobre hábitos alimentares; avaliação e acompanhamento fisioterápico por meio de testes posturais e sobre o tipo de pisada dos

praticantes; e avaliação e acompanhamento psicológico por meio de testes sobre ansiedade, depressão e qualidade de vida dos praticantes.

Com base nos princípios da individualidade biológica, da adaptação e da continuidade do treinamento desportivo, utilizam-se os dados coletados nas avaliações e nos testes para a prescrição adequada do treinamento, tendo em vista a melhor consciência sobre a aptidão física do participante. Com o decorrer da evolução das condições e dos hábitos dos participantes, são feitas reavaliações periódicas (3 e/ou 6 meses), prescrições de treinos e orientações nas demais frentes, conforme o calendário, para que haja melhora contínua das condições gerais do indivíduo, de acordo com os objetivos de cada participante.

A partir disso, nos dias de treinos, há também o acompanhamento semanal das ações e dos hábitos dos participantes no intuito de promover mudanças e readequar e melhorar hábitos focando a boa saúde e a qualidade de vida. Para tanto, o projeto conta também com atividades educativas, encontros com o grupo e ações orientadas pelos alunos (com supervisão dos professores envolvidos), além do oferecimento e da disponibilização de materiais de educação em saúde (*on-line*), oficinas, palestras e *folders*, com informações e curiosidades sobre a prática da corrida, sua relação com a saúde e dicas sobre hábitos de vida saudáveis.

As ações práticas ocorrem duas vezes por semana por um período de uma hora na orla da praia de Santos, sendo utilizados o calçadão e a faixa de areia mais densa da praia para atividades específicas e treinos. As avaliações e os testes contam com apoio e suporte do Laboratório de Cineantropometria e do Laboratório de Ciências do Esporte.

Nos últimos anos, a participação da comunidade interna (especialmente discentes) foi significativa em relação à comunidade externa, que também se apresentou. A cada semestre, cerca de 40 pessoas – homens e mulheres entre 18 e 80 anos de idade – se aproximam das atividades e ações desse projeto.

O projeto Clube da Corrida tem como intuito secundário a formação de grupos para a prática do esporte; por meio da comunicação e da cooperação há um fortalecimento das redes sociais e dos atos de

corresponsabilidade, integrando assim todos os participantes. O projeto se dá como um local de inclusão social, já que integra os mais diversos setores do *campus* e da comunidade santista. Além disso, recentemente o projeto tem oferecido vagas também à Universidade Aberta da Terceira Idade (Uati) da Unifesp-BS. Essa articulação tem gerado bons frutos na medida em que proporciona um ambiente intergeracional entre os participantes e amplia o leque de aprendizado e ação dos futuros profissionais.

Assim, pela participação nesse projeto e com abordagem e avaliações específicas, pretende-se ampliar as competências dos alunos envolvidos, para que sejam capazes de propor e realizar programas de condicionamento físico de forma interdisciplinar, buscando, além dos melhores resultados e desempenhos, a incorporação de hábitos de vida saudáveis nas pessoas atendidas no projeto, ampliando as possibilidades de atuação acadêmica e profissional de estudantes de graduação dentro do contexto e das normativas do projeto político-pedagógico do *campus* Baixada Santista. Para tanto, articulam-se ações entre alunos e docentes dos cursos de saúde permitindo que o projeto sirva como interface de estágio no curso de educação física, tanto observacional básico, quanto supervisionado (nas frentes interdisciplinar, preventivo e reabilitação).

Desse modo, espera-se que a continuidade e a execução do projeto continuem a gerar impacto social positivo, pela ação transformadora dessa prática sobre problemas de ordem física, psíquica e social, contribuindo para a inclusão de grupos sociais e ampliando as oportunidades educacionais para os todos os participantes.

Projeto Espaço Malabares

Com as exigências do mundo contemporâneo e demanda crescente pela produção, as pessoas vivem rotinas cada vez mais intensas com cobranças e responsabilidades, e possuem poucos momentos para o bem-estar próprio. Dessa forma, o sedentarismo é um fato muito importante que acomete grande parte da população, trazendo com ele o maior risco

de doenças que podem se agravar com o decorrer do tempo. Além disso, somam-se aos fatos as reduzidas possibilidades de descontração e lazer durante o cotidiano, inclusive no meio universitário.

Em virtude do grande estresse, tanto psíquico como físico, que o trabalho pode proporcionar a toda a sociedade contemporânea em idade ativa (incluindo estudantes), é interessante que existam meios de minimizar seus efeitos, com o desenvolvimento de atividades como o malabarismo, por exemplo, que pode promover uma mudança de foco e momentos de lazer e ludicidade a seus praticantes. Essa prática, sendo acessiva e no próprio ambiente de trabalho, pode dinamizar possibilidades positivas de encontros e relações socioafetivas.

Nesse contexto, e observando a carência do oferecimento de atividades físicas lúdicas e a real necessidade destas no contexto atual do mercado de trabalho, para melhor qualidade de trabalho e de vida de modo geral, o projeto Espaço Malabares pretende oferecer a seus participantes os benefícios possíveis à promoção e à manutenção da saúde por meio da prática de atividades que envolvam o malabarismo em suas diversas vertentes.

Essa condição torna-se premente à medida que se observa um crescente interesse pelas atividades circenses, no cenário social e no âmbito acadêmico, mostrados pela elevação de estudos sobre o tema (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012), servindo como um repertório amplo para a criatividade e a movimentação do corpo. Dentro dessa área, existe uma divisão didática em quatro grandes blocos, como descrito por Bortoleto (2008): interpretação (palhaços e atividades teatrais); acrobacias (ginástica, parada de mão, acrobacia de solo); atividades aéreas (trapézio, tecido, báscula); e manipulação de objetos (malabares, ioiôs, diabolôs).

Especificando ainda mais, na manipulação de objetos, há a possibilidade de quatro formas de atuação com os objetos (e nos objetos) a serem manipulados (CARAMÊS; CORAZZA; DA SILVA, 2012), sendo elas: o malabarismo de contato (prática constituída do contato direto do objeto com o corpo); o malabarismo giroscópico (executado com objetos

que fazem um giro sobre o próprio eixo); o malabarismo de equilíbrio dinâmico (a ação de manter um objeto equilibrado instavelmente em movimento); e, finalmente, o malabarismo de lançamento (ato de lançar e receber uma ou mais bolas ou lenços com uma ou mais mãos).

Por definição de Duprat e Bortoleto (2007), essa subclassificação da manipulação de objetos é a operação de recolher, de forma contínua, objetos em número superior ao de mãos. Entretanto, Santos (2012) traz uma definição pessoal mais abrangente: “O ato de manipular, arremessar e equilibrar objetos ou coisas habilidosamente”. Tal definição permite uma aproximação mais receptiva, inclusiva, facilitando a iniciação, pois há uma desmistificação e uma humanização da prática.

Essa aproximação da prática torna-se ainda mais possível com o entendimento de que é possível realizar malabares com inúmeros objetos, desde os instrumentos mais acessíveis economicamente, ou simplesmente confeccionados pelo participante, sendo portáteis ou transportáveis com facilidade. Além disso, é uma prática viável estruturalmente e, em função disso, o artista ou praticante da técnica pode exercer a atividade de malabares em qualquer lugar. É ainda de fácil iniciação e, nessa linha, comparada a outras técnicas circenses, praticamente não oferece risco ao praticante.

Nesse contexto, o projeto Espaço Malabares tem como objetivo realizar a iniciação e o desenvolvimento da prática de malabarismo com intuito de melhora das condições físicas, mas principalmente de melhora psicossocial e conscientização corporal dos indivíduos participantes. Ademais, pretende também promover interação social-afetiva-cultural, confeccionar objetos de malabarismo e apresentar técnicas básicas ampliando o conhecimento sobre as diferentes vertentes de malabarismo e suas possibilidades no contexto da saúde e da qualidade de vida universitária.

Para tanto, são oferecidas vagas para toda a comunidade acadêmica da Unifesp-BS, tais como funcionários da limpeza e do restaurante universitário, seguranças, docentes, discentes, técnicos e todos os demais que, de alguma forma, contribuem para manter viva a universidade. Os

voluntários são convidados a participar dos encontros semanais, com data e local previamente determinados.

O processo de ensino-aprendizagem de malabarismo ocorre nos encontros que acontecem duas vezes por semana, durante uma hora no período de almoço. Em tais encontros, são realizados exercícios de aquecimento, parte principal da atividade proposta, e desaquecimento. Além disso, ocorrem também outras ações: 1) Confeção de bolas de malabarismo: consiste em disponibilizar materiais necessários para a confeção do primeiro objeto de malabarismo – a bola. Seguindo instruções, os participantes realizam o passo a passo para formar o trio (quarteto ou quinteto) de bolas para as atividades conseguintes; 2) Caixa malabares: para incentivar os transeuntes nas dependências da universidade, é colocada uma caixa com bolas de malabarismo para a prática supervisionada. Todos os dias letivos, no mesmo horário dos encontros semanais, essa caixa é colocada por um dos colaboradores do projeto, que são capacitados para auxiliar os indivíduos que se interessarem.

O projeto é desenvolvido nas dependências da própria Unifesp-BS, no saguão principal ou lateral da unidade central. Os materiais utilizados são bolas, aros e claves de malabarismo, disponibilizados a cada sessão, além das bolas confeccionadas pelos participantes, dentro de atividades planejadas para tais ações. Conta também com atividades educativas em grupo com os participantes, orientados pelos proponentes e com a supervisão do docente responsável pelo projeto. A divulgação acontece por meio de redes sociais e cartazes anexados em murais da Unifesp-BS.

Realizam-se também reuniões quinzenais com o coordenador do projeto, a fim de planejar e avaliar as ações desenvolvidas. São elaborados relatórios trimestrais de avaliação do projeto. Como forma de acompanhamento e avaliação, os extensionistas se aproximam dos participantes e de suas rotinas, interagindo com eles e identificando possíveis mudanças de atividades de vida diária e relacionamento com o grupo.

Nesse âmbito, o projeto Espaço Malabares tem também como intuito a formação de grupos com um objetivo comum (prática de

malabares), que possibilita, por meio da comunicação e da cooperação, um fortalecimento das redes sociais e dos atos de corresponsabilidade, permitindo a interação entre participantes e ambiente, o que tende a propiciar um espaço de acolhimento, lazer e sociabilização. Assim, com essa prática, visam-se não só à melhora de condições físicas, mas principalmente à melhora psicossocial e à conscientização corporal dos indivíduos participantes, pensando em seu bem-estar, sua saúde e sua satisfação.

Projeto Clube do Pedal

A questão da mobilidade urbana é um desafio a ser vencido nas grandes cidades, visando proporcionar à população o acesso amplo e democrático ao espaço, de forma segura, social e sustentável. Com o crescimento populacional, tornam-se visíveis os indícios de crescimento contínuo dos congestionamentos e de esgotamento do transporte de massa. Assim, há perdas consideráveis em todos os setores, portanto é preciso buscar meios de transporte mais eficientes e menos agressivos ao homem e à natureza. Uma alternativa para humanizar o trânsito e amenizar os problemas causados nas vias por constantes engarrafamentos seria o incentivo de um transporte saudável, econômico e menos poluente, como a bicicleta (MARQUES, 2010), que na visão ambiental é o símbolo mundial do transporte sustentável (BANTEL, 2005).

A bicicleta pode ser considerada nos dias atuais mais que um simples meio de locomoção, ela é um excelente equipamento para medir, manter e/ou melhorar o condicionamento físico (HOWLEY, 2000). O ato de pedalar pode ser uma atividade predominantemente aeróbia, utilizada para condicionamento físico ou como esporte competitivo ou ainda como reabilitação física. Além disso, é uma das poucas formas de atividade física que pode ser praticada pela maioria da população como parte das suas atividades de vida cotidiana, possibilitando aumentar a capacidade física em homens e mulheres se repetida, pelo menos três vezes na semana, uma distância de 6 km (HENDRIKSEN et al., 2000)

e reduzir o risco de mortalidade por doenças crônico-degenerativas (ANDERSEN et al., 2000).

Segundo Dantas (2003), o exercício físico realizado com objetivo de treinamento generalizado tem efeito sobre quase todos os grandes sistemas do organismo, mas é sobre os sistemas cardiocirculatório e respiratório que incidirão os efeitos mais observáveis no condicionamento orgânico. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que “o adequado funcionamento do sistema cardiorrespiratório está associado diretamente à melhora da qualidade de vida” (POWERS e HOWLEY, 2009).

Em outras palavras, a bicicleta deixou de ser utilizada apenas para lazer, está cada vez mais presente na vida das pessoas como meio de locomoção de baixo custo, principalmente em cidades litorâneas, como no caso da Baixada Santista. Além disso, proporciona melhora na qualidade de vida do ciclista e contribui para a preservação do meio ambiente (ZINN, 1997). No entanto, grande parte da população que usa ou que não usa a bicicleta como meio de transporte desconhece importantes informações e hábitos para o bom uso (consciência e respeito no trânsito, informações sobre manutenção e uso de equipamentos obrigatórios, sobre ecologia, primeiros socorros, biomecânica, entre outros) e, por consequência, deixa de desfrutar os benefícios possíveis do pedalar.

Desse modo, o projeto Clube do Pedal tem por objetivo introduzir o ciclismo como exercício físico e meio de transporte na vida cotidiana da população da Baixada Santista (incluindo a comunidade Unifesp-BS) e realizar um ciclo de passeios ciclísticos e oficinas educativas, ensinando conceitos importantes para a prática do ciclismo e a saúde do praticante (fisiologia, biomecânica, manutenção, primeiros socorros, ecologia, turismo, entre outros). Visa, portanto: articular temáticas e áreas na graduação que envolvam o ciclismo; orientar as pessoas sobre a manutenção da bicicleta e sobre conceitos que envolvem a ecologia e o ciclismo; capacitar as pessoas para evitar as situações de risco de acidentes no trânsito com a bicicleta; capacitar as pessoas para agir de forma correta quando um acidente ocorrer; orientar as pessoas sobre os conceitos de fisiologia e biomecânica do ciclismo; realizar o

reconhecimento de pontos turísticos da Baixada Santista por meio de passeios turísticos.

Para tanto, são realizadas semanalmente oficinas educativas e ações voltadas ao uso da bicicleta (com duração em torno de uma hora) com o intuito de atingir um público variado, abrangendo todas as faixas etárias. Em média, participam das atividades e ações desse projeto cerca de 200 pessoas por semestre, entre homens, mulheres e crianças de 10 a 90 anos de idade.

Nas oficinas e ações, geralmente são apresentados conteúdos informativos, filmes educativos, entre outros materiais, seguidos por uma vivência prática com a participação do público-alvo, estimulando o debate e a troca de conhecimentos, com base em situações-problema relacionadas com o tema do dia. Essas oficinas e atividades são ministradas em salas equipadas com aparelhos eletrônicos para que o conteúdo didático possa ser mais bem transmitido aos participantes. Porém, também são realizadas em ambientes semiabertos ou abertos, privilegiando o contato com o meio ambiente e a natureza, assim como no caso dos passeios ciclísticos organizados pelo Clube do Pedal, além de outros passeios apoiados por ele, explorando ambientes urbanos ou não. Desse modo, as ações desse projeto têm também utilizado espaços físicos como o Parque Municipal Roberto Mário Santini (emissário submarino de Santos-SP), as unidades do *campus*, além de outros espaços públicos, como a praça Fonte do Sapo (Santos-SP) e a malha cicloviária da Baixada Santista.

Como forma de avaliação e acompanhamento, há enquetes e questionários impressos e *on-line* para que os participantes respondam e avaliem as ações executadas, orientando as próximas ações do projeto e focando o seu aperfeiçoamento. Além disso, são realizadas reuniões semanais dos extensionistas com o coordenador do projeto e colaboradores, a fim de planejar e avaliar as ações desenvolvidas, bem como são elaborados relatórios semestrais de avaliação e planejamento.

O projeto Clube do Pedal tem também como intuito secundário a formação de grupos conscientes quanto ao uso da bicicleta e à prática

do esporte, constituindo-se um local de inclusão social, já que integra os mais diversos setores do *campus* e da comunidade da Baixada Santista e em diferentes ambientes. Além disso, articula suas ações com outras entidades (secretarias de esportes e associações de ciclistas da região), permitindo relação bilateral com outros setores da sociedade pela interação do conhecimento e da experiência acumulados no âmbito universitário e do saber popular, podendo essas articulações gerar um potencial para a contribuição na formulação, na implementação e no acompanhamento das políticas públicas prioritárias ao desenvolvimento regional e nacional, especificamente em relação à implementação do uso de bicicletas como meio alternativo de transporte e cuidado com a saúde.

Considerações finais

Para os alunos da Unifesp-BS, especialmente os do curso de educação física e participantes do PET-EF, as ações aqui descritas impactam enormemente no amadurecimento e na consolidação do futuro profissional, servindo como estímulo à cultura geral, à troca de conhecimentos e à interação mais afetiva entre os participantes, culminando em uma formação mais ampla do ponto de vista ético, cultural e humanístico.

Tomadas em conjunto, as articulações necessárias entre a comunidade e as atividades desenvolvidas propiciam aos envolvidos momentos de ludicidade e descontração, além de rico ambiente de interação social, contemplando atividades que beneficiam não só a comunidade interna e externa à universidade, mas também outros setores da sociedade ao promover integração, sociabilização, uso consciente dos espaços públicos/coletivos e incentivo aos cuidados com a saúde, possibilitando práticas esportivas e de lazer, visando, em última instância, à melhora da vida em comunidade e mais qualidade de vida, além do potente estímulo integrativo entre ensino, pesquisa e extensão universitária.

Referências bibliográficas

ANDERSEN, L. B. et al. All-cause mortality associated with physical activity during leisure time, work, sports, and cycling to work. **Archives of Internal Medicine**, v. 160, n. 11, p. 1.621-1.628, 2000.

BANTELE, G. Bicicleta, veículo não motorizado (VNM). **Revista de Transportes Públicos – ANTP**, São Paulo, ano 27, n. 106, p. 19-28, 2. trim. 2005.

BORTOLETO, M. A. **Introdução à pedagogia das artes circenses**. 1. ed. Jundiá: Fontoura, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial – PET. Manual de Orientações Básicas**, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/232-programas-e-acoes-1921564125/pet-programa-de-educacao-tutorial-645721518/12228-manual-de-orientacoes-pet>>. Acesso em: 3 maio 2017.

CARAMÊS, A. S.; CORAZZA, S. T.; DA SILVA, D. O. Atividades circenses: um programa para melhoria do repertório motor de escolares. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde/Revista de Atenção à Saúde**, v. 10, n. 32, 2012.

DALLA VECCHIA, R. et al. Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 246-252, 2005.

DANTAS, E. M. **A prática da preparação física**. 5. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.

FERREIRA, S. E. et al. Formação profissional em educação física e saúde na Universidade Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 18, p. 646-651, 2013.

HASKELL, W. L. et al. Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American college of sports medicine and the American Heart Association. **Medicine in Science in Sports and Exercise**, v. 39, n. 8, p. 1.423-1.434, 2007.

HENDRIKSEN, I. J. M. et al. Effect of commuter cycling on physical performance of male and female employees. **Medicine in Science in Sports and Exercise**, v. 32, n. 2, p. 504-510, 2000.

HOWLEY, E. T. **Manual do instrutor de condicionamento físico**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARQUES, E. C. S. **Implementação de bicicletas como meio de transporte alternativo**. Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Engenharia Civil, Programa de Pós-graduação em Transportes, 2010.

MINAYO, M. C.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

NEELY, F. G. Biomechanical risk factors for exercise-related lower limb injuries. **Sports Medicine**, v. 26, n. 6, p. 395-413, 1998.

ONTAÑÓN, T.; DUPRAT, R.; BORTOLETO, M. A. C. Educação Física e atividades circenses: “o estado da arte”. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 149-168, fev. 2012.

PALUSKA S. A. An overview of hip injuries in running. **Sports Medicine**, v. 35, n. 11, p. 991-1.014, 2005.

PATROCÍNIO, W. P.; PEREIRA, B. P. C. Efeitos da educação em saúde sobre as atitudes de idosos e sua contribuição para a educação gerontológica. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 11 n. 2, p. 375-394, 2013.

PAZIN, J. et al. Corredores de rua: características demográficas, treinamento e prevalência de lesões. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 10, n. 3, p. 277-282, 2008.

POWERS, S. K.; HOWLEY, E. T. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. 6. ed. Barueri: Manole, 2009.

SANTOS, R. **Aspectos fundamentais do malabarismo**. São Paulo: Ed. do Autor, 2012.

TRUCCOLO, A. B.; MADURO, P. A.; FEIJÓ, E. A. Fatores motivacionais de adesão a grupos de corrida. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 108-114, 2008.

UNIFESP. *Campus Baixada Santista*. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**, 2005.

_____. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**: curso de educação física, 2009.

VAN GENT, R. N. et al. Incidence and determinants of lower extremity running injuries in long distance runners: a systematic review. **British Journal of Sports Medicine**, v. 41, p. 469-480, 2007.

ZINN, L. **Zinn & the art of road bike maintenance**: the world's best-selling bicycle repair and maintenance guide. Boulder: VeloPress, 1997.

O PROGRAMA DE EXTENSÃO QUIOSQUE DA SAÚDE

Sionaldo Eduardo Ferreira
Ricardo Luís Fernandes Guerra
Ricardo José Gomes

Na orla santista, um fenômeno sociocultural de grande significado para a população foi a criação dos quiosques na praia. São estruturas adaptadas à paisagem litorânea e semelhantes aos muitos quiosques que se espalham pelo litoral brasileiro, congregando várias atividades de cunho interativo, social e econômico. Em Santos, esses locais tornaram-se referências para seus moradores e também para os visitantes, adquirindo um relevante papel de integração social, arquitetônica e de geração de renda (MELLO, 2008).

Nesse contexto, o Quiosque da Saúde, desde seu título até suas práticas, se apropria desse fenômeno e, num processo dialético, complementa a “cultura da praia” santista e é complementado por ela. Concebido como programa de extensão universitária, foi proposto para fomentar as relações entre ensino, pesquisa e extensão universitária no *campus* Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), bem como para estimular a aproximação entre a instituição e a comunidade de Santos.

Sua proposição foi articulada ao longo do ano de 2008, com o objetivo comum da atuação de grupo de professores no campo da saúde e da necessidade de divulgação da Unifesp na sua região de inserção geográfica. Com esse diagnóstico, foi elaborado um plano de ação com vistas à oferta de um serviço de atenção à saúde com diferentes atividades acadêmicas e profissionais, incentivando e instrumentalizando a população para a prática cotidiana de hábitos para um estilo de vida saudável, impulsionando as estratégias de proteção, prevenção, promoção e reabilitação da saúde já presentes no município.

Firmada uma parceria com a prefeitura municipal de Santos, passaram a ser oferecidas atividades de promoção da alimentação saudável, de percepção corporal e da prática segura e orientada de atividades físicas e esportivas. Para tanto, foram realizadas atividades de educação em saúde e acompanhamento de grupos durante a prática de exercícios físicos e esportes, visando à melhora da qualidade de vida e ao controle de doenças crônicas não transmissíveis. Foram desenvolvidas oficinas temáticas abordando o autocuidado, avaliações antropométricas e bioquímicas, de flexibilidade, força e resistência muscular, de coordenação e agilidade motora, de prescrição e acompanhamento de atividades de caminhada e corrida. Houve, também, oferta de práticas esportivas na orla, de atividades físicas alternativas (recreação, dança, teatro, música e práticas orientais), além de ações contínuas para proteção (projeto Capacitação para Prevenção de Acidentes e Primeiros Socorros) e promoção da saúde (projeto Atitude Saudável, levantamento da prevalência dos fatores de risco cardiovascular) e campanhas de exercício físico para controle da pressão arterial e glicemia.

Estimulados pelo sucesso das ações iniciais, novos projetos foram propostos e incorporados ao programa, ampliando significativamente o número de pessoas atendidas, bem como a participação discente, em especial na condição de bolsistas de extensão e de iniciação científica. Destacamos, no que podemos chamar de segunda etapa, a partir do ano de 2011, os projetos: avaliação e acompanhamento da acuidade visual; Clube do Pedal; Clube da Corrida; Esporte Clube Unifesp-CBS (voltado

para a comunidade acadêmica); acompanhamento de indivíduos com risco cardiovascular; acompanhamento de indivíduos com dor crônica associada ou não à anemia; serviço de avaliação física, antropométrica e de composição corporal; e o festival de filmes amadores de 60 segundos com a temática: “A vida e o viver em Santos”.

Nascido do desejo do grupo docente de se aproximar da comunidade local, observando a necessidade de um cenário de práticas para ampliar as perspectivas da formação acadêmica para atuação na área da saúde, o programa, proposto em 2008, ao final de 2011, já envolvia nas suas diversas ações mais de uma dezena de professores e 50 alunos dos diferentes cursos de graduação presentes no *campus* Baixada Santista da Unifesp, sendo considerável o número de alunos com bolsa de extensão universitária e de iniciação científica, bem como a realização de estágios curriculares e trabalhos de conclusão de curso.

É importante registrar que a aprovação do Quiosque da Saúde no edital do Programa de Extensão Universtária (Proext) do Ministério da Educação no ano de 2010, com liberação de recursos financeiros ao longo do ano de 2011 (BRASIL, 2010), alavancou de maneira significativa a qualidade das atividades oferecidas, uma vez que a aquisição de materiais e equipamentos possibilitou a prática de diversas intervenções no campo da saúde.

Atualmente, o programa tem uma parceria articulada com o Grupo de Estudos da Obesidade (GEO), no sentido de estabelecer ações conjuntas para promoção, prevenção e cuidado à saúde de obesos. A proposta é atender essa população, oferecendo ações interdisciplinares (educação física, nutrição, psicologia e fisioterapia), que estimulem a mudança do estilo de vida e a autonomia do cuidado em saúde. As atividades envolvem oficinas de educação em saúde e prática de atividades físicas e esportivas. São realizadas avaliações periódicas ligadas aos aspectos antropométricos, psicológicos, nutricionais, bioquímicos, hormonais e de aptidão física relacionada à saúde. Espera-se controlar os fatores de risco relacionados à obesidade, para prevenção de agravos, tais como diabetes, hipertensão, distúrbios cognitivos, entre outros.

Além de apresentar benefícios diretos à população atendida, o programa oferece à comunidade da Unifesp a possibilidade de atuação em equipe multiprofissional, desenvolvendo ações interdisciplinares e integrando ensino, pesquisa e extensão universitária, com vistas à integralidade no cuidado à saúde, à autonomia, à independência e à qualidade de vida da população atendida. Para ampliar a divulgação e a interação social do programa, foram criados um *blog* e uma página em rede social como espaço de divulgação de suas ações e também como cenário para troca de informações, saberes e experiências na área da saúde, podendo ser acessados em <www.facebook.com/quiosquedasaude> e <<http://quiosquedasaude.wordpress.com>>.

No que se refere à formação de profissionais de saúde, o Ministério da Educação implementou políticas de incentivo a modelos que procurem aproximar o estudante da rede pública e das necessidades da população, visando à integralidade no cuidado às pessoas. Em consonância com essa orientação, o *campus* Baixada Santista da Unifesp promove a inserção de seus alunos em cenários reais de aprendizagem desde o início da formação, de modo que rompe com a sequência tradicional “teoria-prática” na formação. A vivência prática instiga para o conhecimento teórico que permita melhor compreender a realidade e instrumentalize o profissional para a intervenção, que por sua vez faz repensar a teoria, fomenta pesquisas e assim por diante. É desse ponto de vista que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária se faz presente no programa Quiosque da Saúde, tornando-o um cenário privilegiado para a formação integral, do ponto de vista humano e profissional.

A ligação da cidade de Santos com práticas para uma vida saudável tem registros significativos ao longo de sua evolução. Uma amostra é o título obtido no ano de 1956 de cidade mais esportiva do Brasil (NOVO MILÊNIO, 2010). Podemos encontrar na orla da cidade não só o seu principal cartão-postal, mas o ambiente mais procurado pela população para a prática de atividades de lazer, na busca de uma melhor qualidade de vida, originando-se, como já mencionado, dessa perspectiva a denominação do programa Quiosque da Saúde, integrado à cultura e à geografia local.

Atividades de educação em saúde

A oferta de atividades de educação em saúde ocorre em todos os projetos vinculados ao programa. O projeto Atitude Saudável, por exemplo, tem por objetivo discutir informações e temas ligados à saúde, realizando oficinas problematizadoras para estimular a troca de conhecimentos e a capacitação e a adoção de cuidados em relação à saúde. A opção por essa estratégia de intervenção baseia-se na sua potencialidade no campo da saúde, bem como no estabelecimento de relações com os processos de adoecimento. Podemos citar como exemplos a oficina de alimentação saudável para diabéticos e hipertensos, palestras sobre qualidade de vida, motivação, sobre a importância do exercício físico na manutenção da saúde, entre outras.

Outro fato relevante é que o programa Quiosque da Saúde articula atividades conjuntas com diversos módulos curriculares da graduação, como o eixo Trabalho em Saúde, por exemplo. Dessa forma, os alunos e os docentes têm ministrado oficinas de educação em saúde para os participantes de ações do programa. De forma adicional e potente, também promove atividades em parceria com o Programa de Educação Tutorial Educação Física (PET-EF), dentre as quais podemos destacar as atividades de educação em saúde no trânsito, promovidas pelo projeto Clube do Pedal no âmbito dessa parceria.

Atividades de avaliação em saúde

Desde o início da proposição do programa, foram realizadas diversas campanhas para avaliação da saúde e dos processos de adoecimento. Para citar algumas: campanha do diabetes e hipertensão arterial, em que há a avaliação da glicemia, da pressão arterial, do índice de massa corporal (IMC) e a divulgação de informações sobre cuidados à saúde; campanhas para avaliação do risco cardiovascular, em que são avaliados o IMC e a circunferência da cintura, entre outros parâmetros, sendo atendidas pessoas em diferentes fases do ciclo vital. Além disso,

cada projeto associado ao programa também realiza diversas avaliações com voluntários, como nível de flexibilidade, resistência muscular, agilidade, colesterol, triglicérides, hemoglobina total, espirometria, composição corporal, entre outras. Em quase a totalidade das ações foram aplicados questionários para avaliação do nível de atividade física, da percepção de qualidade de vida e prevalência de dor crônica, por exemplo, a fim de subsidiar as proposições do programa com base no conhecimento do perfil da população.

Atividades de orientação individual

Diversos projetos possuem orientação individual. Mesmo os projetos que têm como objetivo principal o trabalho com grupos possuem atividades de orientação individualizada. De maneira geral, são oferecidas orientações sobre prevenção de acidentes, cuidados à saúde, alimentação saudável e prática regular de exercícios para manutenção da saúde. O projeto Ações Interdisciplinares no Quiosque da Saúde, por exemplo, orientou sobre alimentação saudável, preparo e acondicionamento dos alimentos e hidratação durante a prática de exercícios físicos. O projeto Programa de Exercícios Físicos Moderados para Controle do Diabetes e da Hipertensão orientou sobre os sintomas de hipoglicemia, hiperglicemia, aumento da pressão arterial, sobre a prática adequada de exercícios físicos para essa população, entre outros. O projeto Clube do Pedal orienta os ciclistas sobre educação e saúde no trânsito, biomecânica do ciclismo, manutenção das bicicletas e oferece noções de primeiros socorros.

Atividades de acompanhamento em saúde

Os participantes dos projetos são acompanhados de diversas maneiras. Desde a sua inclusão/cadastro, os participantes são avaliados e têm seus dados registrados. Como grande parte dos projetos envolve atividades físicas ou práticas corporais, é feita uma avaliação inicial sobre

os tratamentos médicos realizados ou em andamento, os medicamentos utilizados e as condições gerais de saúde. Nos projetos que envolvem exercícios físicos mais intensos, solicita-se o atestado de liberação médica. Na maioria dos projetos, há avaliação periódica individual para orientar as estratégias de intervenção. Por exemplo, o projeto Programa de Exercícios Físicos Moderados para Controle do Diabetes e da Hipertensão avalia os participantes a cada três meses, verifica a evolução dos parâmetros bioquímicos e funcionais, informa e orienta os participantes sobre seus resultados e adapta as estratégias de intervenção. Os participantes têm a frequência nas atividades registrada e controlada; caso algum deles falte por um período prolongado sem justificativa, o docente responsável entra em contato e agenda uma conversa com o usuário. Já o projeto Bem Viver na Melhor Idade (BemViMI) atendeu de forma multiprofissional e interdisciplinar, com frequência semanal e contínua entre 2008 e 2015, um grupo com cerca de 30 mulheres idosas em situação de vulnerabilidade social, em atividades de orientação e educação em saúde, incluindo ações de todas as áreas do conhecimento presentes no *campus* Baixada Santista.

Avaliação dialogada e continuada

Ao final de cada atividade ou atendimento, solicita-se às pessoas que comentem, sugiram ou reclamem, se desejarem colaborar com as atividades. Na maior parte das vezes, as pessoas atendidas apenas agradecem, e quando ocorre registro de algum desconforto ou sugestão de melhoria na atividade, isso é levado à coordenação do projeto e do programa, que dentro de suas possibilidades busca a solução, a reorganização ou adequação da atividade.

A sala disponibilizada para as atividades do programa ainda possui uma “caixa de sugestões”, onde os usuários podem se expressar anonimamente e sugerir alterações que julguem necessárias. Vários projetos contam ainda com um relato das atividades diárias ou diários de campo, com registro das atividades realizadas e das falas dos usuários.

Acreditamos que a boa prática na formação e na atuação profissional na área da saúde necessita de uma boa escuta, de uma avaliação desprovida de preconceitos teóricos conceituais e da negociação em equipe. Assim, os diversos instrumentos utilizados para obter o retorno das pessoas atendidas nas ações pontuais ou contínuas se fazem presentes, ainda que de forma simples, para dar conta da identificação dos pontos positivos, frágeis e negativos das ações realizadas e a serem propostas.

Avanços na área de ensino e de pesquisa para os alunos e docentes

A implementação do programa Quiosque da Saúde criou um lócus privilegiado de ensino, pesquisa e extensão universitária no *campus* Baixada Santista. A iniciativa viabilizou a inserção de alunos voluntários e bolsistas em diversas ações, pontuais e contínuas, a realização de estágios curriculares dos cursos de nutrição e educação física, além de atividades do módulo de graduação Trabalho em Saúde, envolvendo alunos de graduação das áreas de nutrição, educação física, terapia ocupacional, psicologia e fisioterapia. Desde o envolvimento inicial, seja como aluno regularmente matriculado em módulo ou em estágio, seja como extensionista voluntário ou bolsista, surgiram interesses diversos em observar mais detalhadamente algumas variáveis envolvidas nos processos da saúde, do adoecimento e da reabilitação. Assim, foram propostos diversos trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica, desenvolvidos em parceria com as ações do programa.

Os alunos, ao se aproximarem da população, obtêm uma melhor compreensão das alterações fisiológicas, funcionais, psicológicas e sociais que acontecem nas diferentes fases do ciclo vital dessas pessoas. Esse convívio gera interesse para avaliação e investigação de fatores físicos, mentais, ambientais e sociais, desencadeando um processo de busca contínua por melhor embasamento teórico que fundamente as atividades práticas realizadas nas oficinas, e estimula a investigação científica, impulsionando a qualidade da formação acadêmica e profissional.

Para a população atendida, foram confeccionados materiais como *folders*, cartazes e cartilhas sobre cuidados à saúde, em especial sobre fatores de risco ambientais, alimentação e prática de exercícios físicos para serem realizados em casa, de maneira que os cuidados à saúde sejam contínuos e não apenas nos encontros presenciais. Caracteriza-se, assim, de forma importante o processo de educação em saúde, promovido pelas ações do programa, realizadas especialmente pelos alunos, desde sua proposição, elaboração, produção, distribuição e acompanhamento das mudanças e incorporação de hábitos.

Aproximação dos cursos de graduação às demandas sociais

Pela ação em equipe, composta por professores com diferentes especialidades e estudantes de graduação de diferentes cursos, foram desenvolvidos conceitos e atitudes que incentivam a prática profissional responsável, criativa e adequada para a população-alvo, avaliando, orientando e incentivando a adoção de hábitos de vida mais ativos, assim como a adoção de outros cuidados à saúde, incluindo, por exemplo, a alimentação, a prevenção de acidentes e os primeiros socorros, se forem necessários.

Assim, as ações desenvolvidas são propostas de acordo com as áreas de inserção profissional de maior interesse, sendo revisadas e supervisionadas pelos coordenadores de cada ação. O projeto curricular do *campus* Baixada Santista prevê o ensino interprofissional, estimulando os alunos a vivenciar, na prática, pela participação nas diversas ações do programa, esse modelo de ensino, aprendizagem e formação acadêmica e humana (UNIFESP, 2013).

Seja individualmente ou em equipe, os alunos têm a oportunidade de vivenciar conteúdos e estratégias recebidos em aula pela realização de atividades de práticas profissionais supervisionadas. Destaque-se que o currículo dos cursos do *campus* Baixada Santista da Unifesp apresenta a obrigatoriedade de participação em atividades complementares de graduação, sendo as atividades de extensão um profícuo campo para sua realização (FERREIRA et al., 2013).

Vale mencionar que as atividades propostas e realizadas levam em consideração as especificidades da região, tanto em relação aos aspectos geográficos como sociais. Dessa forma, a interdisciplinaridade é construída no estabelecimento de objetivos comuns e atividades que promovam a integralidade do cuidado, considerando as especificidades inerentes de cada área envolvida, assim como as do grupo de pessoas atendidas.

Todas as ações desenvolvidas são elaboradas de forma que dialoguem com saberes e práticas de outras áreas, na perspectiva da integralidade no cuidado à saúde, sendo que contamos com importante colaboração de professores dos cursos de nutrição e fisioterapia, além de professores do eixo biológico e do eixo Trabalho em Saúde. Com base nas observações do campo (situação social microrregional), é possível fundamentar a discussão interdisciplinar para a proposição das melhores estratégias de abordagem de cada área do saber. Dessa forma, as atividades são mais eficientemente elaboradas e os indivíduos atendidos sempre são beneficiados, além de haver troca de conhecimento entre os alunos em relação às diferentes áreas do conhecimento envolvidas.

As diversas ações, desde oficinas, campanhas, avaliações individuais e atividades em grupo realizadas são elaboradas de maneira interdisciplinar e multiprofissional, oferecendo ao grupo de alunos e professores o desafio de pensar atividades e estratégias de execução que contemplem essa perspectiva metodológica de trabalho, de formação e de educação em saúde. Também são realizadas avaliações ao final de cada atividade com objetivo de verificar a aceitação, a participação e as observações da população atendida. Isso permite a sua efetiva contribuição no processo contínuo de avaliação, organização e execução das atividades propostas e desenvolvidas, com intensa participação discente em todas as fases do processo e o diálogo com as pessoas atendidas.

Os alunos se deparam com desafios significativos de articulação entre as áreas do conhecimento, assim como com a execução propriamente dita das atividades (materiais, condições climáticas, espaço físico, desejo dos participantes, entre outros), buscando o ajuste imediato de suas ações individuais e coletivas, sendo reforçada a necessidade do trabalho

em equipe e da participação de todos de forma equilibrada. Os alunos são continuamente solicitados a expor seus pontos de vista pessoais e profissionais em relação às atividades, desenvolvendo assim o espírito crítico e participativo em todas as fases de elaboração, execução e avaliação das atividades. As pessoas atendidas têm a oportunidade de criticar as atividades e de propor temas a serem desenvolvidos com base nas experiências vivenciadas no dia. Isso fortalece a participação ativa e crítica nas diferentes ações do programa, além da exposição de interesses pessoais, uma meta no sentido de estimular a autonomia e a independência de todos os participantes.

Principais dificuldades do programa

No início das atividades, foram encontradas dificuldades significativas, especialmente em virtude da falta de espaços físicos adequados e de recursos financeiros para aquisição de equipamentos e materiais. A liberação de uma sala no Parque Roberto Mário Santini, por parte da prefeitura municipal de Santos, e a aprovação de cotas no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex-Unifesp), possibilitaram os primeiros passos do programa em 2008.

Desde então, a associação de professores colaboradores vem crescendo, assim como a adesão discente e de servidores técnicos administrativos, estes últimos participando das atividades administrativas e alguns colaborando diretamente em sua execução.

As limitações decorrentes da falta de equipamentos e materiais foram parcialmente sanadas com a aprovação do programa no edital Proext em 2010. No entanto, o dispêndio de tempo e diversos aspectos burocráticos ocasionaram uma demora importante, além da impossibilidade de aquisição de materiais de relevância para execução de algumas atividades inicialmente propostas nos projetos, como almejado pela equipe.

Ainda hoje, o financiamento de ações de extensão universitária é bastante limitado, impedindo a expressão de toda a potência contida

no desejo de alunos e professores de estarem juntos com a população, dialogando, levando e trazendo conhecimentos práticos, metodológicos e assim promovendo o ciclo da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, extremamente profícuo no atingimento das metas propostas pelo Ministério da Educação em relação ao perfil de egressos, especialmente das Instituições Federais de Ensino Superior.

As dificuldades são relevantes, mas seguirão sendo minimizadas ou contornadas, graças ao desejo acadêmico de seguir produzindo uma educação de qualidade, assim como de divulgar a instituição e promover sua aproximação com as pessoas no seu entorno, oferecendo, de maneira ampla, para a diversidade que compõe a população regional, ações não previstas pelo sistema público de saúde.

Considerações finais

A extensão universitária mostra ao aluno a realidade da comunidade, as possibilidades de ação e estimula a análise crítica da intervenção. Ela tem em si um alto potencial questionador das práticas profissionais, desenvolvendo o senso crítico e a vontade de melhor fundamentar seus conhecimentos e práticas.

O envolvimento discente no Quiosque da Saúde, seja como proponente, colaborador, participante ou observador das ações, estimula a formação integral, sendo esse resultado percebido em diferentes momentos e avaliações realizadas pelos coordenadores e também por outros professores, assim como relatado por pessoas e grupos atendidos por eles. Esse aspecto reforça a importância da iniciativa para promover a prática profissional e a integração com a comunidade.

Considerando a participação dos alunos como clientes nas ações desenvolvidas, observamos melhora na relação com os colegas e com a dinâmica das atividades universitárias, por vezes insalubres em virtude do somatório das demandas acadêmicas e de cuidados pessoais. Assim, entre as diversas possibilidades oferecidas, os acadêmicos realizam

práticas corporais e esportivas, com supervisão de colegas e professores, recebendo a mesma atenção dedicada à comunidade externa. Dessa forma, o Quiosque da Saúde reduz o impacto na saúde, melhorando a qualidade de vida e o desempenho acadêmico, por estimular a adoção de cuidados à saúde, a interação social e a formação integral dos egressos do *campus* Baixada Santista da Unifesp.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultado final das propostas de Instituições Federais aprovadas pelo edital Proext 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6272-result-final-prop-inst-federais-aprov-edital-proex-2010-pdf&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 maio 2017.

FERREIRA, S. E. et al. Formação profissional em educação física e saúde na Universidade Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 18, p. 646-651, 2013.

MELLO, G. H. **Expansão e estrutura urbana de Santos (SP)**: aspectos da periferação, da deterioração, da intervenção urbana, da verticalização e da sociabilidade. 206 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

NOVO MILÊNIO. **Cidade mais esportiva do mundo?**, 2010. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0276.htm>>. Acesso em: 4 maio 2017.

UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto Político-Pedagógico do *campus* Baixada Santista**, 2013. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/san7/graduacao/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 4 maio 2017.

ANSIEDADE, ESTRESSE E DEPENDÊNCIA DE INTERNET EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Caio Vinicius I. de Melo

No ano de 2016, uma em cada dez pessoas de todo o planeta sofria de algum transtorno depressivo ou de ansiedade, totalizando 676 milhões de pessoas no mundo todo, segundo relatório elaborado pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2016).

O estresse e a ansiedade, quando em excesso, estão associados a indicadores subjetivos de sofrimento, prejuízo na qualidade de vida, no funcionamento social e ocupacional (CLARK; BECK, 2012).

A ansiedade pode ser definida como um estado emocional acompanhado por sentimentos de apreensão, tensão, nervosismo e preocupação (APA, 2014; SPIELBERGER, 2010) e vem sendo constantemente caracterizada em duas categorias: traço ou estado. O estado ansioso possui caráter temporário e consiste em sentimentos de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação que ocorrem em resposta a um determinado estímulo ou situação (CATTELL; SCHEIER, 1961). O traço de ansiedade, por outro lado, possui maior estabilidade

temporal, com tendência à interpretação de estímulos e situações como ameaçadores, e à resposta com sentimentos e sensações de ansiedade (SPIELBERGER; GORSUCH; LUSHENE, 1970; SPIELBERGER; SYDEMAN, 1994).

A ansiedade (traço ou estado) tem sido ligada a uma variedade de consequências na saúde e no bem-estar das pessoas, como aumento de sintomas somáticos, doenças cardíacas, diabetes e asma (DI MARCO; SANTUS; CENTANNI, 2011; HAUG; MYKLETUN; DAHL, 2004; YOHANNES et al., 2010), assim como traumas e experiências de vida estressantes (BERRIOS, 1999).

A respeito do estresse, Malach e Leite (1999) fizeram um estudo sobre o uso dessa terminologia, identificando que no século XVII o termo era usado esporadicamente como aflição e adversidade. Posteriormente, o termo apareceria fazendo referência às reações que podiam produzir colapso nos mecanismos de homeostase orgânica.

Em 1951, Selye publicou seu trabalho sobre a Síndrome de Adaptação Geral, no qual define o estresse como uma resposta não específica e orgânica para situações aversivas e/ou estressoras ao organismo. Segundo Rossetti et al. (2008, p. 109),

o estresse pode ser definido como toda reação do organismo, juntamente com os componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais que ocorre quando surge a necessidade de uma grande adaptação a um evento estressor, mas que será prejudicial se houver exposição prolongada ao evento ou uma predisposição do indivíduo a determinadas doenças.

O processo de adaptação ao estresse provoca alterações como o aumento da secreção de adrenalina, produzindo diversas manifestações sistêmicas, com distúrbios fisiológicos e psicológicos (MARGIS et al., 2003).

Na população universitária, o estresse e as sintomatologias relacionadas podem levar a dificuldade em fazer amigos, baixa autoavaliação da performance acadêmica e ideação de abandono do curso (EL ANSARI; OSKROCHI; HAGHGOO, 2014).

Dependência de internet

Apesar do número crescente de publicações sobre os problemas que o uso excessivo de internet traz, ainda não existe consenso sobre as características e os padrões dos usuários, as motivações para o uso e os tratamentos mais eficazes (PIROCCA, 2012).

A prevalência da dependência de internet encontra-se entre 0,6% e 1%, e a taxa é ainda maior entre estudantes universitários: entre adolescentes, a prevalência varia de 3% a 13% (ABREU et al., 2008; MÜLLER et al., 2013; YOUNG; ABREU, 2011). Outro estudo (CHAKRABORTY; BASU; VIJAYA KUMAR, 2010) mostra que a prevalência do transtorno pode variar de 0,3% a 38%, com predominância do sexo masculino.

Depressão, ansiedade e estresse foram preditores para o desenvolvimento de dependência de internet entre 300 estudantes universitários frequentadores de uma universidade na Turquia, como demonstrou pesquisa de Akin e Iskender (2011). Outros estudos sobre a dependência de internet demonstraram que ela pode estar relacionada com a diminuição de interações sociais, depressão, solidão e baixa autoestima (KO et al., 2005; KRAUT et al., 1998). Ko et al. (2012) apontaram ainda para a associação entre dependência de internet e comportamento agressivo, ansiedade social, transtornos depressivos, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e uso de substâncias.

Dificuldades psicossociais, tempo de uso e uso problemático da internet

A interação social na internet é diferente da interação social face a face, e essa diferença pode ser tentadora para as pessoas que apresentam algum uso problemático de internet (UPI) (CAPLAN, 2003). A comunicação interpessoal mediada pela internet oferece maior anonimato, mais tempo criando e editando mensagens e maior controle sobre a autoapresentação (WALTHER, 1996). Somando-se a isso, pessoas que relatam consequências negativas associadas ao uso de internet são

essencialmente atraídas por suas funções interpessoais (CAPLAN; HIGH, 2011; MORAHAN-MARTIN, 2008). A introversão pode ser considerada uma característica importante do sujeito que sofre com o uso excessivo da internet (DALBUDAK; EVREN, 2014).

Segundo Morahan-Martin (2008), as pesquisas têm comprovado, de forma consistente, que as interações sociais sem paralelo possibilitadas pela internet são importantes no desenvolvimento do uso abusivo dessa tecnologia.

Em 1996, estudo de Young já apontava que, enquanto os usuários não dependentes passavam a maior parte de seu tempo conectados usando o *e-mail* e navegando em *sites* da *web*, os dependentes de internet tendiam a passar a maior parte do tempo usando aplicativos de comunicação interpessoal simultâneos. Duas décadas depois, esses dados parecem ser confirmados pela realidade ainda hoje.

Segundo Young e Abreu (2011), o uso excessivo de internet frequentemente tem origens em dificuldades interpessoais como introversão, falta de habilidades sociais e ansiedade social, considerando que a dificuldade de se comunicar pessoalmente com alguém pode ser uma das razões pelas quais essa população passa a se interessar mais pela internet. Segundo Ybarra, Alexander e Mitchell (2005), adolescentes deprimidos tendiam a conversar com desconhecidos com mais frequência em comparação a seus pares não deprimidos.

Dificuldades em relações interpessoais podem ser ansiogênicas para alguns indivíduos e, muitas vezes, caracterizam transtornos de ansiedade como fobia social, que pode ser associada ao uso abusivo da internet (YOUNG; ABREU, 2011). O uso de redes sociais aliado ao uso prolongado de internet mostra-se um fator de risco para o desenvolvimento do transtorno de dependência de internet.

O tempo gasto na internet é uma variável muito importante para a avaliação e o tratamento do uso excessivo de internet, pois o tempo despendido na rede mundial de computadores pode acarretar a procrastinação de atividades importantes e a perda de compromissos. Mas, com cada vez mais atividades trabalhistas e acadêmicas sendo

mediadas pela internet, o tempo gasto nela pode estar relacionado com a realização de tais tarefas, ou seja, a variável tempo sendo analisada de forma isolada é insuficiente para a detecção do transtorno (ABREU et al., 2008; YOUNG; ABREU, 2011).

As dificuldades psicossociais predis põem indivíduos a desenvolver uma preferência pela interação social na internet em comparação com o contato face a face (CAPLAN, 2003, 2005, 2010). No contexto das interações via internet, destaca-se também a dependência de jogos *on-line*. Quatro fatores cognitivos demonstraram influenciar a dependência de jogos *on-line*: (a) crenças sobre o valor das recompensas dos jogos e sua tangibilidade; (b) regras mal adaptativas e inflexíveis referentes ao comportamento de jogo; (c) confiança exacerbada na capacidade dos jogos em satisfazerem necessidades de autoestima; e (d) o jogo como uma forma de ganhar aceitação social (KING; DELFABBRO, 2014b).

Parte das investigações que têm como objeto de estudo o uso de internet aponta resultados preocupantes, demonstrando o uso excessivo e a dependência da internet, das redes sociais e dos jogos eletrônicos *on-line*, bem como a incidência de transtornos como ansiedade, estresse, depressão e outros (MÜLLER et al., 2013; SUZUKI et al., 2009; YOUNG; ABREU, 2011).

Uso de internet, dificuldades psicossociais e estudantes universitários

Entre os anos de 2012 e 2014 realizamos uma pesquisa intitulada “A investigação do uso de internet, jogos eletrônicos e redes sociais virtuais por estudantes universitários”. Essa pesquisa foi fruto da iniciação científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob orientação dos professores doutores Nara Rejane Cruz de Oliveira e Ricardo da Costa Padovani. Em 2014, a pesquisa foi ampliada e transformada em monografia, defendida como trabalho de conclusão do curso de graduação em psicologia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – *campus* Baixada Santista.

O objetivo do referido estudo foi avaliar o padrão de uso da internet e o seu impacto na saúde mental de estudantes universitários.

Apresenta-se agora a síntese dos seus resultados, a fim de contribuir com a temática com base em dados da realidade.

A população dessa investigação foi constituída por estudantes universitários da Unifesp – *campus* Baixada Santista, com idade acima de 18 anos. A amostra foi composta por 278 estudantes de cursos da área da saúde (educação física, fisioterapia, nutrição, psicologia e terapia ocupacional), que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nessa investigação, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados:

1. Questionário sobre uso de jogos eletrônicos, redes virtuais. Esse instrumento abordou questões específicas sobre o perfil dos estudantes quanto à utilização de jogos *on-line*, redes sociais virtuais e atividades características da vida diária, bem como idade, gênero e outros dados relevantes para a pesquisa;
2. Internet Addiction Test – IAT (CONTI et al., 2012). É um instrumento do tipo Likert, com escores variando de zero (nunca) a 5 (sempre). Consiste em 20 questões referentes à frequência de comportamento dos respondentes acerca do uso da internet;
3. Questionário de Estresse Percebido – QEP (LEVENSTEIN et al., 1993). Esse questionário é composto por 30 itens relacionados a aceitação social (itens 5, 6, 12, 17, 19, 20, 24), sobrecarga (itens 2, 4, 11, 18), irritabilidade, tensão e fadiga (itens 1, 3, 8, 10, 14, 15, 16, 26, 27, 30), energia, alegria (itens 13, 21, 25, 29), medo, ansiedade (itens 22, 28) e realização, satisfação pessoal (itens 7, 9, 23). É um instrumento do tipo Likert, com escores variando de 1 (quase nunca) a 4 (quase sempre);

4. Inventário de Ansiedade Traço-Estado (Idate) (SPIELBERGER; GORSUCH; LUSHENE, 1970). O Idate compreende duas escalas para medir a ansiedade Traço (Idate-T) e a ansiedade Estado (Idate-E), sendo cada uma delas constituída por 20 itens. É um instrumento do tipo Likert, com escores variando de 1 (quase nunca) a 4 (quase sempre); para o Idate-E, 1 (absolutamente não) a 4 (muitíssimo) e para o Idate-T, 1 (quase nunca) a 4 (quase sempre). O escore total de cada escala varia de 20 a 80, sendo que os valores mais altos indicam maiores níveis de ansiedade;
5. Entrevista semiestruturada de investigação de uso da internet.

Neste texto, serão destacados os resultados no IAT e nas entrevistas, bem como outros dados relevantes sobre o perfil dos participantes.

No que se refere ao uso de computadores e da internet, apenas sete participantes declararam não possuir computador pessoal.

Em relação ao tempo despendido em atividades *on-line*, seis estudantes declararam passar acima de 12 horas *on-line*. Já a maioria dos estudantes se situou na média de 6 horas *on-line*. Entretanto, ressalta-se que o tempo cronológico em si não pode aferir a qualidade de seu uso.

Por outro lado, a maioria dos participantes (n=164) afirmou que deixava de estudar para ficar *on-line*, o que pode evidenciar uma característica de esquiva diante dos compromissos acadêmicos (MELO, 2014). Nessa perspectiva, há que se considerar que muitos universitários podem se sentir sobrecarregados com as atividades da universidade, afetando o aproveitamento das atividades oferecidas (BONIFÁCIO et al., 2011).

Quanto às características pessoais, 106 participantes se autodeclararam “introvertidos”. Segundo Young e Abreu (2011), o uso excessivo de internet frequentemente tem origens em dificuldades interpessoais como introversão, falta de habilidades sociais e ansiedade social. Portanto, essa é uma variável importante de se avaliar.

Merece atenção o fato de que 35,54% dos estudantes apresentaram índices acima da pontuação de corte no instrumento IAT, ou seja, esses participantes apresentaram padrão de uso de internet acima do considerado “saudável”.

No que se refere ao estresse, merece destaque o fato de que apenas um curso apresentou escore médio abaixo de 0,4, o que revela a importância da sintomatologia de estresse no grupo estudado.

Quanto à ansiedade, chama atenção o fato de que os participantes apresentaram escores acima de 40 nas duas subescalas, o que pode revelar a predominância do padrão ansioso na população investigada. Os estudantes que obtiveram os maiores índices no IAT obtiveram os maiores índices também no traço de ansiedade e no estresse.

Os dez participantes que obtiveram os maiores escores no IAT foram selecionados para a etapa de entrevista semiestruturada. Desses, cinco participantes declararam que realizavam uso exagerado de internet. O participante C (IAT=44) declarou:

(...) é... não exagerado, mas acho que é o uso errado. (Pausa) Porque muitas vezes que eu preciso me concentrar em alguma coisa, em algum trabalho, eu acabo, sei lá, você tá fazendo um trabalho e alguém vem falar com você na rede social. No Facebook por exemplo. E aí você (pausa) acaba deixando um pouco de lado o trabalho e aí você tira o foco né? Então eu acho que eu uso de forma, de forma um pouco errada, eu não consigo falar assim: “Ah, eu agora vou fazer trabalho então vou desligar tudo e voltar a fazer o trabalho”. Tenho um pouco de dificuldade.

Já o participante J (IAT=53) disse:

(...) porque, sei lá, às vezes você pode “Ah, vou sair de casa, sei lá, pra ver a paisagem, ou então simplesmente pra comprar alguma coisa” mas “Ah, pra que que eu vou sair se eu posso comprar pela internet”, ou sei lá, ver as informações que eu preciso na internet, e acaba meio que fica apegado àquilo. Você pode viver sem, por exemplo, o Facebook, você pode viver sem, (...) Mas você não consegue!

O participante T, que obteve o maior índice no IAT dessa amostra (IAT=64), quando perguntado se utilizava muito a internet, declarou: “Uso, chega ao vício (risos)”, mas quando perguntado se achava que seu uso era exagerado declarou:

Eu acho que, agora, apesar de eu estar sempre usando a internet não é aquela coisa que nem antes, quando eu era mais jovem eu usava a internet direto que chegava com o olho ficar até ardendo, então eu não chego mais nesse ritmo então eu acho que eu “tô” melhor, não “tô” mais tão, acho que o uso agora tá um pouco mais equilibrado.

A concepção de “uso exagerado” deixa evidente a complexidade da temática e que sua investigação não deve ser resumida ao número de horas de uso, devem-se levar em consideração também as variáveis relacionadas às características pessoais e aos estados de humor, assim como níveis de ansiedade e de estresse (ABREU et al., 2008; MÜLLER et al., 2013; YOUNG; ABREU, 2011).

Quanto à influência do estado de humor no uso da internet e/ou de jogos eletrônicos *on-line*, ou vice-versa, a participante D (IAT=43) relatou:

Eu ficava nervosa quando eu não conseguia jogar ou quando “tava” acontecendo alguma coisa que, às vezes, eu “tava” indo mal nos jogos assim, eu ficava nervosa (risos) mas não, hoje saí dessa vida, hoje fico nervosa com a internet lenta. Com computador ruim.

E quando perguntada sobre como usava a internet e os jogos, disse:

(...) eu notava diferença no conteúdo de informação, nas informações que eu procurava assim. Porque eu não consigo fazer o que eu tenho, quando eu “tô” triste, eu vejo tudo, tudo, mas não vejo o que eu tenho que fazer, sabe? E isso até hoje.

A maioria dos participantes entrevistados (n=7) declarou sentir influências de seus estados de humor em relação ao conteúdo e à maneira de se relacionar com a internet e através da internet, mas cada participante com sua maneira peculiar; não foi encontrado um padrão específico de comportamentos diante de um mesmo estado de humor. Conforme Knapp (2004), a terapia cognitivo-comportamental destaca que a forma como a pessoa representa a realidade irá influenciar as suas reações emocionais e comportamentais. Ainda em Knapp (2004), um evento comum do cotidiano pode gerar diferentes formas de sentir e agir em diferentes pessoas; o que se pensa sobre o evento é o que gera emoções e comportamentos. A participante T, por exemplo, disse:

Das coisas que eu vejo na internet, quando eu “tô” feliz eu entro mais no Facebook *né, momento que eu* estou mais sociável. (Pausa) Quando eu “tô” triste eu fico mais vendo meu *e-mail*, pesquisando coisas, tipo, não quero falar com ninguém, não quero, nem entro no Facebook, essas coisas, fico vendo as minhas coisas, sabe, levou semanas para pesquisar aquele negócio e eu decidi pesquisar naquele momento porque não quero falar com o mundo. Ansiosa a mesma coisa, acesso várias páginas e não mexo em nada, só fico entrando em páginas.

Ao sentir-se com humor rebaixado em contextos não virtuais, o indivíduo pode sentir-se motivado a procurar novas áreas nas quais é possível evitar seus sentimentos depressivos. Ambientes virtuais podem ter o potencial para serem considerados seguros e confortáveis, uma vez que oferecem inúmeras distrações (MELO, 2014; MÜLLER et al., 2013).

Para a avaliação da relação que é estabelecida com a rede, os participantes entrevistados relataram suas opiniões quanto ao que a internet representava para eles.

O participante T (IAT=64) relata:

“Ah”, ela representa para mim acesso a todo tipo de informação, seja ela útil ou não para você, e (pausa) democrática. Porque querendo ou

não é fácil de você, hoje em dia, de você conseguir, principalmente com Wi-Fi.

O participante J (IAT=53) diz:

Sei lá, a internet é uma rede onde, sei lá, engloba todo mundo, todo tipo de informação, é... Comunicação rápida, sei lá, acho que tudo está na internet (risos) (...) A vida das pessoas “tá” na internet, “tá” tudo em redes sociais que exemplificam isso né, da vida da pessoa, é... que mais eu considero por internet, sei lá, uma invenção assim, tipo, sensacional, porque facilitou muito a comunicação, globalização, tudo “tá” na internet!

Já o participante CH (IAT=49) dá uma resposta mais breve: “Informação. (...) Informação, diversão, basicamente é isso”.

O participante L (IAT=39) diz:

Eu acho que ela é uma grande forma de... (pausa) de... (pausa) de transmitir informações, de conectar as pessoas, e de socializar, acho que, não sei (pausa). Acho que é uma ferramenta muito útil e que se tornou uma coisa quase (pausa) se tornou uma coisa totalmente necessária hoje em dia. Hoje a gente não consegue pensar o mundo sem internet.

O uso da internet se revelou como um facilitador na comunicação e na organização da vida acadêmica desses estudantes universitários, favorecendo o acesso a ferramentas largamente utilizadas, entre as quais as redes sociais virtuais e os jogos eletrônicos *on-line*. A internet oferece distração e entretenimento de fácil acesso, porém também está associada à procrastinação de atividades e trabalhos especificamente no contexto do uso de redes sociais virtuais (MELO, 2014).

Poucos estudos clínicos reportam que intervenções farmacológicas e psicológicas podem significativamente reduzir a severidade da sintomatologia da dependência a jogos *on-line*. Embora poucos estudos

situem a problemática, a discussão da emergência de transtornos psíquicos decorrentes do uso abusivo da internet e de jogos eletrônicos tem sido um tema de intenso debate na atualidade (KING; DELFABBRO, 2014a). O uso excessivo de jogos eletrônicos e de internet é um comportamento que vem sendo estudado pelo prisma dos transtornos do controle dos impulsos, tal como o uso abusivo de substâncias (SUZUKI et al., 2009). Tal descrição resultou na tentativa de inseri-lo como uma categoria diagnóstica na última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014). Apesar do esforço, a referida categoria não foi contemplada nessa versão, indicando a necessidade de mais estudos para inseri-lo como diagnóstico. Esse quadro evidencia a complexidade dos novos padrões de uso da internet na atualidade e da escassez de estudos, que não acompanharam a popularização crescente do uso das novas tecnologias, principalmente em território nacional.

A problemática das reações de estresse e de ansiedade e o uso abusivo da internet na população jovem têm se apresentado como questões emergentes (BONIFÁCIO et al., 2011; YOUNG; ABREU, 2011).

Considerando as exigências do ensino superior, tais constatações são preocupantes, visto que o estresse e a ansiedade, quando em excesso, estão associados a indicadores subjetivos de sofrimento, prejuízo na qualidade de vida, no funcionamento social e ocupacional (CLARK; BECK, 2012). Como citado anteriormente, na população universitária, o estresse e as sintomatologias relacionadas podem levar à dificuldade em fazer amigos, baixa autoavaliação da performance acadêmica e ideação de abandono do curso (EL ANSARI; OSKROCHI; HAGHGOO, 2014).

Direções para manejo da dependência de internet

A dependência de internet vem sendo tratada como um transtorno do controle dos impulsos. Como o uso da internet se torna cada vez mais arraigado em nossa sociedade, talvez seja impossível para o sujeito interrompê-lo completamente e deixar de ter contato com os conteúdos virtuais; logo, o foco do tratamento pode ser explorar maneiras de controlar

esse uso, identificar gatilhos que podem provocar uma recaída e saber onde buscar ajuda caso precise de maior apoio (YOUNG; ABREU, 2011).

Considerando a baixa quantidade de evidências científicas na área, principalmente desenvolvidas para a população brasileira, é de extrema importância que os aspectos de tratamento e de prevenção estejam fundamentados na pesquisa empírica. Conforme Young e Abreu (2011), o desenvolvimento e a implementação de programas de duração e intensidade significativas requerem comprometimento e apoio real por parte dos legisladores, administradores escolares e pesquisadores.

No que se refere à população universitária brasileira, ainda pouco estudada no âmbito de pesquisas acadêmicas, é de suma importância que suas características sejam evidenciadas, de modo que a compreensão ampliada de suas contingências direcione as políticas de assistência estudantil.

Referências bibliográficas

ABREU, C. N. et al. Internet and videogame addiction: a review. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 30, n. 2, p. 156-167, 2008.

AKIN, A.; ISKENDER, M. Internet addiction and depression, anxiety, and stress. **International Online Journal of Educational Sciences**, v. 3, n. 1, p. 138-148, 2011.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERRIOS, G. Anxiety disorders: a conceptual history. **Journal of Affective Disorders**, v. 56, n. 2-3, p. 83-94, 1999.

BONIFÁCIO, S. D. P. et al. Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 1, p. 15-20, 2011.

CAPLAN, S. E. Preference for online social interaction: a theory of problematic internet use and psychosocial well-being. **Communication Research**, v. 30, n. 6, p. 625-648, 2003.

_____. A social skill account of problematic internet use. **Journal of Communication**, v. 55, n. 4, p. 721-736, 2005.

_____. Theory and measurement of generalized problematic internet use: a two-step approach. **Computers in Human Behavior**, v. 26, n. 5, p. 1.089-1.097, 2010.

CAPLAN, S. E.; HIGH, A. C. Interação social na internet, bem-estar psicossocial e uso problemático de internet. In: YOUNG, K. S.; ABREU, C. N. (Orgs.).

Dependência de internet: manual e guia de avaliação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 55-76.

CATTELL, R. B.; SCHEIER, I. H. **The meaning and measurement of neuroticism and anxiety.** Nova York: Ronald, 1961.

CHAKRABORTY, K.; BASU, D.; VIJAYA KUMAR, K. G. Internet addiction: consensus, controversies, and the way ahead. **East Asian Arch Psychiatry**, v. 20, n. 3, p. 123-132, set. 2010.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. **Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade: ciência e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

CONTI, M. A. et al. Avaliação da equivalência semântica e consistência interna de uma versão em português do Internet Addiction Test (IAT). **Rev Psiq Clín**, v. 39, n. 3, p. 106-110, 2012.

DALBUDAK, E.; EVREN, C. The relationship of Internet addiction severity with Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms in Turkish university students: impact of personality traits, depression and anxiety. **Compr Psychiatry**, v. 55, n. 3, p. 497-503, abr. 2014.

DI MARCO, F.; SANTUS, P.; CENTANNI, S. Anxiety and depression in asthma. **Current Opinion in Pulmonary Medicine**, v. 17, p. 39-44, 2011.

EL ANSARI, W.; OSKROCHI, R.; HAGHGOO, G. Are students' symptoms and health complaints associated with perceived stress at university?: perspectives from the United kingdom and Egypt. **Int J Environ Res Public Health**, v. 11, n. 10, p. 9.981-10.002, 2014.

HAUG, T. T.; MYKLETUN, A.; DAHL, A. A. The association between anxiety, depression, and somatic symptoms in a large population: The Hunt-II study. **Psychosomatic Medicine**, v. 66, p. 845-851, 2004.

KING, D. L.; DELFABBRO, P. H. Internet gaming disorder treatment: a review of definitions of diagnosis and treatment outcome. **J Clin Psychol**, v. 70, n. 10, p. 942-955, out. 2014a.

_____. The cognitive psychology of internet gaming disorder. **Clin Psychol Rev**, v. 34, n. 4, p. 298-308, jun. 2014b.

KNAPP, P. **Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KO, C. H. et al. Gender differences and related factors affecting online gaming addiction among Taiwanese adolescents. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, v. 193, n. 4, p. 273-277, abr. 2005.

_____. The association between internet addiction and psychiatric disorder: a review of the literature. **European Psychiatry**, v. 27, n. 1, p. 1-8, jan. 2012.

KRAUT, R. et al. Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being? **American Psychologist**, v. 53, n. 9, p. 1.017-1.031, set. 1998.

LEVENSTEIN, S. et al. Development of the Perceived Stress Questionnaire: a new tool for psychosomatic research. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 37, n. 1, p. 19-32, 1993.

MALACH, C.; LEITE, M. P. **Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste? Guia vencer o estresse na empresa**. Campinas: Papirus, 1999.

MARGIS, R. et al. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, supl. 1, p. 65-74, 2003.

MELO, C. V. I. **A investigação do uso de internet, jogos eletrônicos e redes sociais virtuais por estudantes universitários**. Monografia – Universidade Federal de São Paulo, 2014.

MORAHAN-MARTIN, J. Internet abuse: emerging trends and lingering questions. In: BARAK, A. (Org.). **Psychological aspects of cyberspace: theory, research and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 32-69.

MÜLLER, K. W. et al. Addressing the question of disorder-specific risk factors of internet addiction: a comparison of personality traits in patients with addictive behaviors and comorbid internet addiction. **Biomed Res Int**, v. 2013, 7 p., 2013.

PIROCCA, C. **Dependência de internet, definição e tratamentos**: revisão sistemática de literatura. Monografia (Pós-graduação, Instituto de Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

ROSSETTI, O. M. et al. O inventário de sintomas de stress de Lipp (ISSL) em servidores da polícia federal de São Paulo. **Rev Bras Ter Cogn**, v. 4, n. 2. Rio de Janeiro, 2008.

RUETER, M. A.; SCARAMELLA, L.; WALLACE, L. E.; CONGER, R. D. First onset of depressive or anxiety disorders predicted by the longitudinal course of internalizing symptoms and parentadolescent disagreements. **Arch Gen Psychiatry**, v. 56, p. 726-732, 1999.

SELYE, H. The General Adaptation Syndrome. **Annual Review of Medicine**, v. 2, p. 327-342, 1951.

SPIELBERGER, C. D. State-Trait Anxiety Inventory. In: WEINER, I. B.; CRAIGHEAD, W. E. (Orgs.) **The Corsini encyclopedia of psychology**. Hoboken: Wiley, 2010.

SPIELBERGER, C. D.; SYDEMAN, S. State-Trait Anxiety Inventory and State-Trait Anger Expression Inventory. In: MARUISE, M. E. (Ed.). **The use of psychological testing for treatment planning and outcomes**. Hillsdale: Erlbaum, 1994.

SPIELBERGER, C. D.; GORSUCH, R. L.; LUSHENE, R. E. **The State-Trait Anxiety Inventory**: Test manual. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1970.

STEERS, M. N. et al. I want you to like me: Extraversion, need for approval, and time on Facebook as predictor of anxiety. **Translational Issues in Psychological Science**, v. 2, n. 3, p. 283-293, 2016.

SUZUKI, F. T. I. et al. O uso de videogames, jogos de computador e internet por uma amostra de universitários da Universidade de São Paulo. **J Bras Psiquiatr**, v. 58, n. 3, p. 162-168, 2009.

WALTHER, J. B. Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. **Communication Res**, v. 23, p. 3-43, 1996.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World health statistics 2016**: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Villars-sous-Yens, 2016.

YBARRA, M. L.; ALEXANDER, C.; MITCHELL, K. J. Depressive symptomatology, youth internet use, and online interactions: a national survey. **Journal of Adolescent Health**, v. 36, p. 9-18, 2005.

YOHANNES, A. M. et al. Depression and anxiety in chronic heart failure and chronic obstructive pulmonary disease: prevalence, relevance, clinical implications and management principles. **International Journal of Geriatric Psychiatry**, v. 25, p. 1.209-1.221, 2010.

YOUNG, K. S. Psychology of computer use XI: Addictive use of the internet; a case study that breaks the stereotype. **Psychological Reports**, v. 79, p. 899-902, 1996.

YOUNG, K. S.; ABREU, C. N. **Dependência de internet**: manual e guia de avaliação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

6
POR UMA EDUCAÇÃO PARA O LAZER
TAMBÉM NA UNIVERSIDADE

Adalberto dos Santos Souza

Introdução

Em uma sociedade em que o Estado pouco tem agido na garantia de direitos sociais, ao mesmo tempo em que há uma tendência de mercantilizar todas as atividades humanas, o lazer, seja nas suas expressões culturais ou esportivas, tem sido negligenciado no contexto de políticas sociais. Nesse processo, parcelas consideráveis da população, em especial aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, são alijadas da participação em atividades de lazer. Vê-se crescentemente sumirem áreas públicas de lazer em benefício da especulação imobiliária ou, ainda, das grandes empresas de entretenimento. Não é à toa que proliferam formas de lazer pagas e privadas e, portanto, inacessíveis à população de baixa renda.

Contrariamente a isso, o lazer entendido como uma prática social ocorrida no chamado tempo disponível da pessoa, ou seja, fora do tempo que ela passa envolvida com o trabalho, pode ser uma atividade cheia

de sentido para o seu praticante (MARCELLINO, 2007). O indivíduo pode, nesses momentos, ter acesso a bens sociais e culturais, que fazem parte do processo de humanização. Ele pode, por exemplo, em seu tempo disponível, participar de eventos culturais, tais como oficinas de teatro, poesia ou música. Pode participar de festivais de dança, de festivais esportivos, de festas populares, enfim, de uma série de atividades que possibilitem aumentar a sua capacidade cultural e crítica.

De acordo com Marcellino (2007, p. 66), essa prática do lazer, que deveria ocorrer no tempo livre dos sujeitos, está intimamente ligada a um espaço disponível. O autor argumenta que “se a questão for colocada em termos de vida diária da maioria da população, não há como fugir do fato: o espaço de lazer é espaço urbano. As cidades são os grandes espaços e equipamentos de lazer”.

É desse entendimento que nossa reflexão segue o caminho de pensar na necessidade do fomento à criação e à manutenção de políticas públicas de lazer, esporte e educação. Nesse sentido, é extremamente desafiador pensar em uma educação para o lazer, que leve em consideração as instituições de ensino como um cenário fértil para isso.

Dados recentes do ensino superior no país têm mostrado que o perfil dos estudantes mudou consideravelmente na última década, em virtude das políticas afirmativas para o setor e do processo de expansão universitária, trazendo para essas instituições estudantes oriundos das classes populares, muitas vezes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (FONAPRACE, 2012; UNIFESP, 2016). Os mesmos estudos mostram que grande parte desses estudantes tem baixa participação social, artístico-cultural, política e físico-esportiva. Nesse sentido, pensar uma educação para o lazer também na universidade é mais que um desafio, é parte dos preceitos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010), cujo foco é a permanência estudantil com qualidade.

Assim, este texto se propõe a refletir sobre o lazer e a educação para o lazer como princípios na formação humana, apresentando fundamentos teóricos que podem vir a subsidiar discussões mais ampliadas sobre políticas públicas de lazer voltadas aos estudantes universitários.

Considerações sobre o lazer

Na atualidade, o lazer é reconhecido como um dos muitos fatores que têm influenciado o desenvolvimento social da humanidade. A presença da temática nas práticas sociais, nas universidades, nos institutos e grupos de pesquisas tem dado significativa atenção para a problemática do lazer na sociedade. Sabe-se que o aprofundamento dos estudos do lazer no Brasil ocorreu a partir de meados da década de 1970, em que grupos de pesquisa em torno desse tema se organizavam nas universidades, nas diferentes áreas de conhecimento. Em função disso, o número de artigos e livros publicados sobre o tema, bem como o número de eventos científicos que tratavam dessa temática cresceram substancialmente.

Porém, foi principalmente a partir da década de 1980, em virtude dos rumos que a sociedade brasileira tomou diante da abertura política e da retomada do processo de redemocratização do país, que os estudos do lazer, no Brasil, ganharam nova direção, destacando-se pela tendência de tratar do assunto de forma crítica, assim como pela ênfase dada a preocupações referentes ao nível conceitual existente e à sua ocorrência histórica.

É importante destacar que, na década de 1990, o Brasil assistiu a um crescimento da indústria do lazer e entretenimento, fato que já ocorrera em outros países. Esse movimento da indústria do lazer e entretenimento caracteriza-se pelo crescimento no setor de viagens e turismo, pelo fortalecimento do mercado cultural e artístico, pela consolidação do esporte como um produto extremamente rentável de negócios, pelo crescente investimento em parques temáticos e pelo aumento significativo do poder dos meios de comunicação, dinamizando sua capacidade de inserção e influência na vida das pessoas.

Melo e Alves Jr. (2003) apresentaram alguns dados desse crescente investimento. Segundo eles, no Brasil, as indústrias ligadas a esporte e entretenimento movimentaram, na década de 1990, somente com vendas, mais de R\$ 8 bilhões, e cerca de US\$ 237 milhões foram gastos com *marketing* até o início dos anos 2000. Na última década, esse número aumentou exponencialmente. Tais dados demonstram por que o lazer tem aparecido na mídia, nas políticas sociais e nas produções acadêmicas

como um recente, mas fértil e promissor campo de negócios, um mercado de consumo a ser explorado.

Castellani Filho (1996), ao discutir como vêm sendo construídas as políticas públicas para o setor de lazer, destaca que o Brasil foi um dos países da América Latina que mais cresceram economicamente nas últimas décadas, porém, o índice de desigualdades econômicas e sociais aumentou. Segundo ele, a fatia da população que usufrui desse crescimento no setor do lazer e do entretenimento não é, certamente, a das pessoas menos abastadas.

O que vemos hoje é uma economia que não necessita mais do grande contingente de trabalho e do consumo de massa para se sustentar. Segundo Forrester (apud CHAUI, 1999), não existe ao menos uma análise que mostre aos Estados que trabalho e emprego nada mais têm a ver com criação de riqueza e que o capitalismo opera hoje, contrário à forma como operava antes, por exclusão. Ou seja, o capital financeiro e o desenvolvimento tecnológico trazem um novo tipo de concentração privada de riqueza que dispensa o grande contingente de trabalho e o consumo em massa.

Para Werneck e Isayama (2001), os três segmentos mais dinâmicos da economia mundial que marcam decisivamente o século XXI são a tecnologia da informação, as telecomunicações e a indústria do lazer. Esse último segmento, de acordo com a autora, por possibilitar oportunidades de novos negócios e ser capaz de gerar altas taxas de retorno financeiro, tem colocado, em nossos dias, dimensões novas e peculiares ao lazer.

Mas, ao refletir sobre esses pontos de maneira contextualizada e abrangente, nos perguntamos de que maneira esses investimentos no campo do lazer, do esporte e da educação não se apresentam de forma excludente? Que camadas da população eles têm realmente beneficiado? Como o poder público tem lidado com essas questões?

Se analisarmos o contexto que envolve essa área, perceberemos que, embora existam, ainda são poucos os esforços realizados na direção de viabilizar programas/projetos de lazer, esporte e educação para o conjunto da população. Refletir, portanto, sobre esses temas constitui-

se num exercício de olhar para o hoje e perceber no presente o ontem, projetando o futuro. Dito de outra forma, ao analisar as formas de atuação do poder público sobre as políticas públicas, nos remetemos necessariamente aos determinantes sociais, às influências da mídia na formação do gosto, dos anseios da população, entre outros.

Contudo, antes de nos atermos às discussões sobre o lazer, o esporte e a educação, devemos estar atentos a quais possibilidades esses temas trazem, ou em que circunstâncias ou contexto social eles se caracterizariam. Se tivermos clareza de como ocorrem as formas de dominação do trabalhador apresentadas pelo sistema capitalista, veremos que tanto o lazer como o esporte e a educação podem ser uma forma de alienação do ser humano ou a própria negação do indivíduo, mas, de modo contrário, também podem se transformar numa das possibilidades de libertação.

Defendemos que o lazer não deve existir em oposição ao trabalho, contudo, é no tempo disponível que os sujeitos podem aprender novos conhecimentos sobre o lazer e construir valores capazes de influenciar seu fazer no tempo de trabalho, podendo, assim, se pensar em um processo de construção de novos valores, atitudes e hábitos de vida diante da orientação para o consumo no sistema capitalista. É nesse contexto que se constrói uma explicação suficiente para a problemática atual do lazer.

Não se pode negar o fato de que o lazer, por ser um fenômeno social dos mais importantes na atualidade, presente em todas as sociedades humanas nos seus mais diversos modos, acaba por produzir, também, diferentes formas de articulações entre os grupos. Estas são relacionadas às necessidades e à esfera de produção, mas, independentemente da articulação social produzida pelo grupo, as atividades humanas perdem seu caráter orgânico e natural e passam a possuir um caráter histórico e social.

Uma educação para o lazer

Castellani Filho (1996) constatou que há um crescente investimento no setor de entretenimento por parte da iniciativa privada associada à

indústria do lazer no Brasil. Em face dessa situação, é preciso, segundo o autor, levar em consideração os aspectos existentes na relação lazer/Estado/indivíduo e, especialmente, como o processo educativo pode modificar a forma de pensar essa relação. Em sua visão, infelizmente, nem todos os estudos em torno do lazer têm trazido certas conceituações que reforçam a ideia de lazer como tempo ideologicamente controlado por uma determinada classe social. Alguns estudos têm mostrado como o lazer, na maioria das vezes, tem sido tratado como ocupação do tempo livre ou como período de recuperação do trabalho.

As categorias e classificações utilizadas para explicar a dimensão em que o lazer se encontra hoje não são poucas: tempo livre, tempo liberado, sociologia do lazer, sociologia do tempo livre, entre outras. Soma-se a essas categorias outro aspecto relevante para a compreensão do lazer em nossa sociedade. Tal aspecto se refere ao modo como a produção em uma sociedade capitalista como a nossa ocorre, uma vez que não objetiva apenas satisfazer as necessidades essenciais do homem; ela é pensada no âmbito do consumo. Portanto, criar necessidades onde não havia é o que alimenta essa máquina, e o lazer como consumo não fica fora dessa roda (CASTELLANI FILHO, 1996).

Embora as críticas do autor sejam pertinentes, é necessário avançar nessa questão, e a instituição educacional tem um papel fundamental na condução desse avanço. De acordo com Freire (2003), a construção de um saber com os educandos depende de como o educador trabalha as questões que fazem sentido à vida deles, e para conseguir isso ele deve aproximar os contextos à realidade vivida por esses educandos. É essa importância dada à construção de um saber que possibilita capacitar os estudantes para que o conhecimento acerca do lazer possa levar as pessoas a lidarem melhor com o consumo e com os valores predominantes no sistema capitalista, de modo que sejam mais conscientes na utilização do tempo que elas têm fora do trabalho.

Para alguns autores, dentre eles Faleiros (1980), o lazer não deve existir em oposição ao trabalho, pois é no tempo de não trabalho que o indivíduo recupera sua energia consumida no trabalho, produzindo novas energias e novas necessidades, com isso, nova produção. É nesse

contexto que, segundo ela, se constrói uma explicação suficiente para a problemática atual do lazer.

Quais as atividades que poderiam se caracterizar como lazer? Um dos aspectos que devemos abordar diz respeito à sua relação com o trabalho. Acreditamos que a relação existente aí não é a de oposição, como alguns autores vêem. O tempo de trabalho requer um tempo de não-trabalho; a atividade de trabalho requer a realização de outras atividades para que ela possa se repetir. Na realidade, é um processo único. Entre o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho existe uma unidade muito particular. Durante o tempo de não-trabalho, os homens desenvolvem uma variedade de ações ligadas, todas elas, à satisfação de determinadas necessidades. Eles se transportam, preparam os alimentos, comem, fazem sua higiene, dormem, mantêm relações sexuais etc., ações estas ligadas à reconstituição e reprodução da força de trabalho. Com aquele mesmo objetivo, existem outras: eles passeiam, fazem e ouvem música, jogam e assistem [a] jogos, lêem e escrevem, dançam, fazem e assistem a filmes [*sic*]. (FALEIROS, 1980, p. 64).

As atividades do âmbito do lazer, na sociedade capitalista, se desenvolvem em um tempo que, além de ser em si mesmo uma mercadoria, é um espaço para a produção e a circulação de outras mercadorias. A relação entre consumo e lazer é inevitável, e esse tipo de lazer, entendido como ocupação ou atividade durante um tempo liberado de obrigações, possui diferentes características conforme a classe social que dele se ocupa.

Essas diferentes características, conforme a classe social, são afloradas no ambiente escolar, influenciando, inclusive, o tipo de conhecimento a que cada aluno terá acesso. É justamente nesse problema do acesso ao conhecimento de acordo com divisão de classes que está fundado o modelo de instituição educacional que conhecemos, uma vez que, desde o momento em que a comunidade primitiva, baseada nos laços de sangue, foi cedendo lugar a uma organização social hierarquizada, uma parte da população foi sendo excluída do acesso ao saber significativo e, segundo Luckesi (2005), na medida em que a sociedade se estruturou

em segmento dominante e dominado, o saber significativo passou a ser propriedade e segredo do segmento dominante.

Contudo, as múltiplas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que se têm produzido nas últimas décadas foram gerando significativos efeitos nas distintas ordens da vida social. Esses efeitos, por sua vez, demandam o desenvolvimento de novas habilidades nos docentes para o desenvolvimento das suas práticas de modo crítico e reflexivo. Tais necessidades se articulam com novos cenários que apresentam como um dos seus principais desafios a construção de cidadania sobre a base de políticas de reconhecimento que conduzam a uma maior justiça social. Assim, solicita-se que os professores dominem um amplo conjunto de saberes para gestionar práticas consonantes ao presente e ao porvir, destacando a necessidade de atender na formação docente novos desafios locais e regionais derivados dessas transformações.

Nesse contexto, a relevância dos professores se concretiza na diversidade de instituições e finalidades que solicitam a sua participação nesses distintos papéis e em variadas práticas. No caso específico de uma formação para o lazer, que possibilite a transformação na compreensão sobre este, especialmente no sentido de formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos constitucionais, o professor necessita de formação continuada e ferramentas que também o levem a essa percepção.

É nesse caminho que o lazer, na instituição educacional, deve seguir, contemplando, na medida do possível, todos os conteúdos culturais. E para que isso ocorra, “é preciso que os professores trabalhem em conjunto, como uma equipe interdisciplinar, privilegiando a troca de conhecimentos e metodologias entre as disciplinas” (SILVA; SILVA, 2012, p. 65). Uma instituição que educa os jovens para uma prática de lazer que não esteja ligada apenas às amarras do consumo é mais democrática e, sobretudo, atenta às transformações sociais que estão em constante movimento.

Pensar em trabalhar com os conceitos sobre lazer na educação implica pensar em qual perspectiva ele é visto, se ele deve ser trabalhado “como objeto de educação – ou seja, a educação *para* o lazer – ou o lazer

como um veículo de educação, caracterizando uma educação *pele lazer*” (SILVA; SILVA, 2012, p. 65).

Assim, a educação para o lazer se refere ao “lazer trabalhado no horário de aula (...), objeto de educação, ou seja, durante a aula o que se trabalha é a educação para o lazer”, e a “educação pelo lazer se daria numa perspectiva de educação permanente, buscando o desenvolvimento cultural por meio da animação cultural” (SILVA; SILVA, 2012, p. 66-67).

Nesse sentido, podemos dizer que a educação para o lazer também é uma forma de educação que pode ser o propósito de instituições que oferecem atividades relacionadas aos conteúdos do lazer, desde os clubes esportivos, até as escolinhas de esportes, os projetos do governo em praças de esportes, chegando aos centros universitários.

A importância dessa discussão sobre a necessidade dos conteúdos de lazer nos espaços educacionais está no fato de que, cada vez mais, os meios de comunicação de massa propagam situações de lazer usadas como pano de fundo dos cenários com intuito de criar necessidades ou interesses de consumo onde não havia. Diante desse quadro, a educação surge como uma das possibilidades de contribuir para uma leitura crítica do que é midiático em termos de lazer.

Pesquisas como as de Buzacarini e Corrêa (2015) e Nogueira, Silva e Brasileiro (2014), sobre as atividades de lazer dos estudantes universitários, mostram que itens como a televisão, os jogos eletrônicos e os interesses virtuais estão entre os mais citados como práticas e/ou atividades de lazer. Na contramão desses interesses, o lazer relacionado às atividades físico-esportivas e culturais aparece com pouca frequência nas citações.

Diante desses dados, fica aqui uma pergunta: como as práticas de lazer podem ser pensadas em outra lógica, diferente da do consumo?

Considerações finais

Pensar em como são elaboradas e implementadas as políticas públicas de esporte e lazer e como isso afeta as pessoas não é tarefa das

mais fáceis, principalmente, porque isso envolve mais do que a análise pura e simples do cotidiano acadêmico desses sujeitos. As condições objetivas de trabalho, as políticas públicas sobre a temática e como eles se apropriam dos espaços públicos de lazer estão entre algumas das possibilidades para se compreender melhor como isso se dá.

Não tivemos a pretensão, neste texto, de desvelar todas as questões, mas de indicar caminhos que possam levar à compreensão de como elas se entrelaçam. Temos ciência de que também não há uma resposta única para esse questionamento, mas, se alguma existe, ela passa sem dúvida pela instituição educacional, uma vez que é nesse espaço de socialização do conhecimento que os estudantes têm o primeiro contato com o que a sociedade elegeu como sendo importante para ser “ensinado”. E, pelo que detectamos, o lazer não está entre esses conhecimentos.

Em virtude disso, fica um alerta: se não tivermos uma formação para o lazer que vise a uma compreensão que ultrapasse a visão do senso comum, de que o lazer é algo supérfluo, sem importância na vida das pessoas, e avance no sentido de compreendê-lo como um direito do cidadão diretamente ligado à sua qualidade de vida, como vamos iniciar uma mudança nas representações, no discurso e nas ações sobre as práticas ligadas ao lazer por parte dos sujeitos?

Insistimos que é durante o processo educacional que isso se inicia e, se obtivermos sucesso nessa empreitada, uma análise crítica sobre os aspectos ligados ao lazer possibilitará que, no futuro, essa discussão esteja ultrapassada e possamos avançar e centrar os nossos esforços em questões, relacionadas a ampliar e a melhorar os espaços e equipamentos públicos oferecidos à população. Que a gestão democrática deles não seja uma exceção, e sim uma regra em nossa sociedade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília: Diário Oficial da União de 27/7/2010.

BUZACARINI, C.; CORRÊA, E. A. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 13, n. 2, p. 15-28, abr.-jun. 2015.

CASTELLANI FILHO, L. Lazer e qualidade de vida. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas setoriais de lazer**: o papel das prefeituras. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 7-21.

CHAUI, M. Introdução. In: LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1999.

FALEIROS, M. I. L. Repensando o lazer. In: **Perspectivas**, São Paulo, n. 3, p. 51-65, 1980.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior (Andifes), Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 120-151.

MARCELLINO, N. C. **Políticas públicas de lazer – formação e desenvolvimento de pessoal**: os casos de Campinas e Piracicaba-SP. Curitiba: Opus, 2007.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

NOGUEIRA, G. M.; SILVA, P. P. C.; BRASILEIRO, M. D. S. Significado de lazer e práticas físico-esportivas dos universitários. **Rev Bras Ativ Fis e Saúde**, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 35-45, jan. 2014.

SILVA, C. L.; SILVA, T. P. **Lazer e educação física**: textos didáticos para a formação de profissionais do lazer. Campinas: Papyrus, 2012.

UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Análise do perfil de estudantes ingressantes da Universidade Federal de São Paulo**. São Paulo: Unifesp, 2016.

WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. Lazer, cultura, indústria cultural e consumo. In: WERNECK, C. L. G.; STOPPA; ISAYAMA, H. F. **Lazer e mercado**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 45-70.

O SEGUNDO TEMPO DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE: AVALIAÇÃO DE UMA METODOLOGIA APLICADA (2003-2013)

Thiago Vasconcellos Modenesi
Rafael de Oliveira Simões
Vilde Gomes de Menezes

Este capítulo é fruto dos resultados obtidos em nossa pesquisa no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2015-2017), e aborda a importância da prática esportiva na educação superior e sua relação com a cultura corporal, bem como na aplicação dos fundamentos metodológicos do conhecimento na perspectiva da transformação dos indivíduos sob a luz do Programa Segundo Tempo (PST), criado e desenvolvido pelo Ministério do Esporte. O trabalho observa o marco de uma década a partir da criação e aplicação do programa; desse modo, compreende o período de 2003 a 2013.

Tivemos como principal objetivo aqui analisar as possibilidades educacionais aplicadas e obtidas da experiência do executado na prática no PST.

Apoiamo-nos na oportunidade que vivemos de interagir pessoalmente em vários momentos com aqueles que se tornaram os dirigentes do Ministério do Esporte no nascedouro do PST, no primeiro governo Lula e nos anos subsequentes.¹

Norbert Elias (1980, 1992, 1993, 1994) é nosso teórico-chave: baseados em seus conceitos de sociogênese e psicogênese vamos aqui debater a complexa relação de sociedade e indivíduos e os impactos da mudança social sobre estes e destes sobre a sociedade.

Apresentamos a seguinte hipótese: com base nos conceitos de psicogênese e sociogênese e na relação entre esporte e educação, qual o desdobramento social dos que foram atendidos pelo PST? Pensamos ter sido significativo e causado impactos em parcelas expressivas da sociedade. Para corroborar ou não tal assertiva, nos apoiamos nos documentos disponibilizados pelo Ministério do Esporte e debatidos com a sociedade, entre outros, através de conferências, além de entrevistas com gestores e técnicos desse órgão.

Apoiados no estudo desses objetivos específicos e nos parâmetros apontados pelo Ministério do Esporte desde o nascedouro do programa, exploramos aqui a análise das mudanças sociais inseridas no contexto de uma década durante a qual o programa pode ter colaborado para que essas mudanças acontecessem.

Até a conclusão deste texto, o programa ainda era presente em todo o território nacional. Nesta pesquisa, estudamos os núcleos do PST sediados em universidades ou que possuem algum grau de relação com elas, especialmente os lotados em instituições federais por todo o Brasil.

Realizamos, a partir da análise das concepções metodológicas e suas aplicações realizadas no escopo do PST, a avaliação dos impactos desse programa com base nas teorias eliasianas, que se apoiam na

1. Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil no ano de 2002, iniciou seu governo em 2003 e foi reeleito em 2006, governando até 2010. Quem o sucedeu foi Dilma Vana Rousseff, sua aliada, que governou de 2011 a 2014, foi reeleita e deu continuidade a inúmeros programas criados no governo Lula, inclusive o PST.

sociogênese e na psicogênese. Buscamos, assim, compreender as mudanças que o PST pode ter proporcionado aos mais pobres da sociedade brasileira.

Observamos que o PST realiza atividades cooperativadas e coletivas que não estimulam a competição por si só, mas sim a interação e o combate ao individualismo. Consideramos esse um importante contraponto no contexto de uma sociedade capitalista, cujos principais estímulos são a competição e o comportamento individualista.

Nossa escolha sobre esse corte temporal (2003-2013) se deu em virtude do distanciamento, mas também pelo fato de o programa ter sido criado em 2003, com as diretrizes construídas e explicitadas na Política Nacional do Esporte (PNE), desde a sua concepção até a atualidade. Além disso, nossa pesquisa contextualiza o PST como um todo, em busca de melhor compreender sua construção, seus desdobramentos e sua evolução na prática esportiva com interface educacional.

Para tanto, faz-se necessário contextualizar e estabelecer uma linha de análise histórica da prática esportiva, na qual focamos o estudo e sua relação com o universo maior do tema analisado aqui, no caso o processo de educar, especialmente o que emana das práticas pedagógicas do programa.

Achamos relevante analisar o período em que o programa surge; destacamos que os que elaboraram a proposta que levou à existência do programa naquele momento hoje já não se encontram mais à frente do Ministério do Esporte. Portanto, há clara demonstração da perenidade do PST, já que se tornou uma política pública aplicada por mais de uma década pelo governo federal, resistente à transitoriedade dos governantes.

A importância do PST

Ressaltamos aqui a importância de pesquisar um programa que já tem razoável experiência discutida e catalogada, sendo fruto do debate da PNE. O PST inspirou a formação de três versões metodológicas da

aplicação de suas práticas pedagógicas publicadas em forma de livros, bem como uma pesquisa que trata do seu sistema de monitoramento e avaliação em conjunto com a análise de outros programas e publicações e com coletâneas de artigos que buscam aprofundar as nuances do estudo da metodologia, das modalidades esportivas e iniciativas derivadas do programa.

Embasamos nossas pesquisas nos dois volumes da obra de Oliveira et al. (2011) e no livro de Oliveira e Perim (2009).

Isso foi feito levando em consideração a longevidade da ligação do professor Oliveira (OLIVEIRA; PERIM, 2009; OLIVEIRA et al., 2011) com a temática e sua interface entre os assistidos e o governo federal, materializada nas obras acadêmicas que organizou e que acabaram por ofertar dados singulares sobre o PST e outros programas do Ministério do Esporte.

Contextualizamos a seguir os principais momentos que conduziram o esporte de sua origem ao esporte moderno, assim como identificamos os conceitos, as ideias e os métodos que levaram ao casamento entre esporte e educação, do ponto de vista do desenvolvimento histórico da sociedade e do potencial que o esporte atual tem de executar de maneira mais ampla o esporte clássico, construindo uma educação para além do convencional, além da sala de aula e dos muros da escola.

Há que se discutir o contexto em que estava inserido o PST, seus propósitos na época de sua criação e o que efetivamente se realizou e materializou na condição de política pública inclusiva na área de esportes e educação.

Apresentamos e analisamos os fundamentos e métodos pelos quais o programa valoriza onexo entre o esporte e a educação, também promovendo uma relação diferenciada dos assistidos com o corpo e a formação dos aspectos corporais vinculados à construção de referências educacionais presentes de sua execução.

Nesse sentido, buscamos verificar de que forma o PST educa e promove o esporte, inserindo-o no processo histórico recentemente construído. A perspectiva esperada é a do desenvolvimento humano

para formação e interação através da prática esportiva dos assistidos nos núcleos das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

O programa se apresenta como uma ferramenta educacional diferenciada, vinculando a relação do ser humano com seu corpo e com o meio. Abordamos aspectos das teorias de Elias (1980, 1992, 1993, 1994, 2000) para análise, principalmente os conceitos de sociogênese e psicogênese. Com base neles, entendemos as práticas pedagógicas do programa e seus desdobramentos.

Analisamos tendo clara toda a história da educação vinculada ao esporte, desde os tradicionais jogos estudantis e universitários até os programas que antecederam o PST.

Entrevistamos a professora Cássia Damiani, responsável pela coordenação dos debates entre os professores que compunham o grupo de trabalho no momento da elaboração do programa e o ex-ministro do Esporte Orlando Silva, secretário executivo do Ministério do Esporte quando o programa foi lançado.

Além desses, realizamos entrevistas com os professores Amauri Bássoli de Oliveira, Andréa Ewerton, Andréa Alfama e Amanda Patriarca, todos atuantes no Ministério do Esporte em algum momento dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Tais dados são fruto de 15 visitas à sede do Ministério do Esporte em Brasília nos anos de 2015 e 2016 e de contato com técnicos e assessores dos então ministros dessa pasta.

Apresentamos os resultados das referidas entrevistas gravadas – e cujas questões foram montadas em formulários apropriados – ao então ministro do Esporte no momento em que o programa foi criado, e analisamos esses dados com ele.

Outro de nossos objetivos específicos foi verificar como o programa promove o desenvolvimento humano e a mudança de perspectivas dentro do contexto social através da prática esportiva no ambiente universitário no Brasil, o impacto disso naqueles que dele participam ou participaram, e em que perspectiva são ou foram educados por esse processo executado pelo PST.

Fizemos nossa pesquisa em três etapas: a análise do que foi idealizado sobre o PST; o debate do que foi estudado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição pioneira a tratar desse tema e que segue monitorando o programa no Ministério do Esporte até o presente momento; e, por fim, a avaliação dos resultados práticos do PST, a partir da sociogênese e da psicogênese eliasianas.

Realizamos tal intento pelo estudo dos textos do ministério sobre o programa e pela análise do material colhido nas entrevistas, somados à sistematização de dados realizada com a leitura das obras aqui já citadas.

Neste capítulo, decidimos fazê-lo pelo olhar pedagógico, mas vinculado ao debate do indivíduo perante o todo conduzido por Elias (1993) no sentido da sociogênese e da psicogênese. Esse é o diferencial que buscamos aqui apresentar: o casamento da sociogênese e da psicogênese eliasianas com o debate das possibilidades pedagógicas de inclusão e interação, feitos no transcorrer de nosso texto.

Entendemos, assim, que Elias apresenta o debate de que o individualismo nas sociedades possui relação com não conseguir se encaixar, não conseguir se sentir parte de algo. Esse é o fio da meada que aqui perseguimos: a possibilidade de a pedagogia aplicada ao programa cumprir essa função de ser um instrumento de inclusão e de interação entre os participantes, e como historicamente o PST incentivou os seus assistidos a ampliarem suas possibilidades, sua visão de mundo e os estímulos à interação.

Esse movimento contrário ao individualismo, contrário ao foco apenas em si próprio, mas em si e no outro propiciado pelo esporte, pela interação, pela competição saudável em busca da convergência entre os pares e não de um resultado é o que motiva nossa pesquisa, o que nos faz seguir adiante.

Na soma do debate dos indivíduos e da civilização eliasiana, construímos perspectivas de pesquisa que podem contribuir com a discussão das ideias de Elias, aplicadas à educação e também à inclusão dos indivíduos nas sociedades pela interação esportiva no PST.

A singularidade do programa aparece pela sua busca a um público menos assistido pelos diversos serviços ofertados pelos órgãos governamentais, inclusive universidades. O programa prioriza os que estão mais vulneráveis socialmente, seja isso materializado nos espaços esportivos a que não tinham acesso ou então na falta de uma relação com qualquer outro instrumento cultural, social que garantisse a interação com os demais membros da sociedade em que vivem.

Mudanças de possibilidades, novas variáveis, uma miríade de potenciais rumos que os que frequentam ou frequentaram o programa possam seguir com a interação e a inclusão que ele é capaz de proporcionar, isso nos motivou e motiva a escrever essas linhas.

O potencial dos programas nos parece inegável, a sistemática das práticas esportivas mediada por uma pedagogia inclusiva e social possui destacada força para mudar contextos, ampliar possibilidades, alterar visões.

Não discutimos uma, mas duas vertentes (educação e esporte) que caminham juntas e podem, sim, ser uma alternativa formativa, informativa, organizativa e de construção de perspectivas positivas para os indivíduos, justamente quando eles são chamados a não serem meros indivíduos, mas a colaborar entre si em um programa que dialoga com seu corpo, sua sociedade e seu meio.

Analisamos aqui a marca da desigualdade, a força da exclusão em um mundo que avançou tanto em economia, saúde, trabalho, educação, mas que ainda assiste à existência de um fosso excluindo uma parcela da população que ostenta indicadores sociais alarmantes que colocam em risco o bom desenvolvimento de qualquer ser humano.

Tal marca aparece nas entrevistas; metade dos entrevistados justifica a criação do PST dentro de um conjunto de iniciativas impetradas no governo Lula, políticas públicas focadas na intenção consciente de diminuir as desigualdades sociais do país nas mais diversas frentes em que o governo federal poderia atuar e influenciar naquele momento.

As desigualdades não são uma novidade histórica, mas se acentuaram e adquiriram visibilidade no mundo atual, e nisso colabora o

avanço da internet com todas as possibilidades que ela nos dá ao acessar realidades díspares, até mesmo chocantes.

Essas desigualdades, que acreditamos poderem ser modificadas pela ação de programas e iniciativas de políticas públicas, não são obras do acaso, são construções sociais que resultam de um conjunto de relações, principalmente políticas e econômicas. Em busca de uma solução para esses problemas, sociedades e governos se mobilizam, há convergência entre programas sociais e iniciativas pedagógicas, um alimenta e fortalece o outro; não é diferente do Segundo Tempo, em nossa opinião.

Temos ciência de que o casamento do processo educacional e do pensamento eliasiano é tarefa complexa, por isso dispensamos parte larga de nossa dissertação para realização dos debates e exposição das categorias contidas nas teorias do autor.

Para além disso, buscamos interface com o debate educacional de Brandão (2000) e demonstramos a possível articulação entre Elias (1980, 1992, 1993, 1994, 2000) e a pedagogia e entre essa última e a busca do rompimento com o indivíduo, apartado do mundo construído pela sociedade de cada época.

Também destacamos, com base nas entrevistas e nos dados coletados e analisados, que existe a possibilidade de programas similares ao PST terem colaborado em algum grau na atenuação do tempo de exposição de crianças e jovens aos efeitos da violência das cidades, dos problemas familiares, do tráfico de entorpecentes, da falta de comida e até mesmo de afeto, entre tantos outros elementos que se somam na perspectiva da deterioração da dignidade do ser humano.

Fizemos a ligação do nosso objeto com a importância e as possibilidades contidas nos estímulos externos e na construção do processo disciplinar e das mudanças de hábitos e do corpo.

Também em nossa pesquisa discutimos a relação dos conceitos educacionais com a prática esportiva e fizemos a análise buscando comprovar se a metodologia do PST contribuiu e contribui efetivamente para a mudança de perspectiva social de seus participantes e a ampliação dos seus horizontes de possibilidades com a educação ali desenvolvida.

Chamou-nos atenção a profunda afinidade entre as respostas de cinco dos entrevistados, com diferenciações claras apenas com o professor Amauri Bássoli de Oliveira no que tange ao papel do PST como possível política pública que teria sido um marco histórico na sua área. Todos os entrevistados concordam com esse papel, menos o professor Oliveira, que acredita que o programa não tenha sido criado com essa intenção.

Na análise das demais respostas, o que nos aparece de maneira cristalina é que o PST foi criado como uma iniciativa que buscava a inclusão social, fazendo parte de uma ação de governo maior, comandada em pessoa pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

A professora Amanda Patriarca, que seguia no Ministério do Esporte em função técnica até a conclusão deste texto, entende que o PST foi um marco histórico e uma política pública diferenciada.

Todos os entrevistados também atribuem às universidades o refinamento das capacitações, a potencialização da proposta pedagógica inicial do PST e o fornecimento da mão de obra qualificada para as equipes colaboradoras. Mas, quando tratamos das universidades participando na implementação do PST nos seus próprios espaços, todos também apontam que isso ficou muito aquém do potencial que esse espaço possui. A professora Cássia Damiani sinaliza que falta mais empenho por parte dos gestores das universidades federais para garantir isso.

As universidades acabam por ser um espaço de refinamento do esporte educacional e de garantia da participação de intelectuais da área, bem como da formação destes a partir dessa interação também.

A professora Amanda Patriarca enxerga ainda o PST como parte de um salto qualitativo no âmbito das políticas públicas, reforçando nisso o caráter educacional do esporte. Retoma o debate do PST nas universidades e o classifica como pouco expressivo como ação implementada nesses ambientes, diferentemente das prefeituras que, de acordo com ela, utilizaram o PST ao máximo.

O professor Oliveira já entende que o PST colabora na busca da conquista da cidadania, assim como os demais entrevistados,

disponibilizando um legado pedagógico e uma produção acadêmica, além da formação continuada de profissionais.

Também faz questão de afirmar que, em sua opinião, o PST, quando criado, não possuía a intenção de ser e nem foi um marco na área dos esportes como política pública.

Acredita que a academia legitima o programa, porém destaca que os gestores nem sempre acatam plenamente as orientações técnicas. Tal afirmação se repete nas respostas de todos os demais entrevistados, do ponto de vista técnico ou mesmo da garantia do pleno cumprimento dos objetivos do programa pelos agentes políticos municipais.

O professor Oliveira destaca que o acesso ao esporte é um direito garantido por lei, e que a ação do governo federal persegue a materialização desse direito, somada à formação pedagógica ampliada dos que atuam nas equipes colaboradoras do PST.

Chama-nos atenção a contradição que reserva a primeira versão do PST: segundo o professor Oliveira, ela foi bastante criticada nos meios acadêmicos, mas muito bem-recebida pelas comunidades a quem foi ofertada.

O professor se soma aos demais entrevistados ao afirmar que o programa se tornou exemplo de política pública, e que conseguiu com o passar dos anos dar conta de um país amplo e heterogêneo como o Brasil.

Também nos marcou a afirmação do professor Oliveira de que, apesar de toda a potencialidade, todo o refinamento técnico, todo o potencial acadêmico e formativo do PST, alguns de seus agentes ainda insistiam apenas em proporcionar simples partidas de futebol entre os assistidos.

Oliveira também faz questão de afirmar que a intenção do PST nunca foi fortalecer as práticas esportivas no ambiente universitário. Na sua opinião, ele não foi pensado com esse viés.

Quando analisamos o que nos apresenta como respostas a professora Andréa Alfama, fica clara a convergência delas com as do deputado Orlando Silva, da professora Andréa Ewerton e da professora Cássia Damiani. Todos insistem que o PST é um marco na área, e a

professora Andréa Alfama destaca que a interface com a universidade garantiu a cientificidade do programa para além dos problemas inerentes ao poder público.

A professora Alfama acredita que o PST colaborou na democratização e na universalização da prática esportiva, porém destaca que o programa tem problemas no seu alcance e na relação com o poder público. Destaca como positivo o aprimoramento da prática esportiva no ambiente escolar e a interface das ações de saúde com a população em geral.

O alcance do PST foi insuficiente no ambiente universitário, também assim o pensa a professora Alfama, algo que é uma marca dos resultados de todas as entrevistas que analisamos.

Orlando Silva, ex-ministro do Esporte e atual deputado federal pelo Estado de São Paulo, afirma que o PST foi o primeiro programa de esporte educacional, que aproveitou algo do seu antecessor, o chamado Programa Esporte Solidário, e deu ênfase à implementação do PST no ambiente escolar em parceria com o Ministério da Educação.

O deputado afirma que as universidades só vieram a possuir um papel destacado no PST em seu segundo momento, após a primeira rodada de implementação e elaboração do programa; afirma que a academia foi decisiva na formação dos grupos que atuam no programa como formadores e monitores. De acordo com Silva, o PST se consolidou como um espaço de iniciação esportiva e formação continuada.

São problemas do PST a falta até o presente de um Sistema Nacional de Esporte e o fato de a demanda por implementação de novos núcleos ser sempre maior que sua oferta pelo governo federal, afirma o deputado.

Silva é mais um dos entrevistados que afirma o ambiente universitário como algo que fortaleceu as pesquisas sobre a temática do PST e também como espaço de extensão e campo de formação acadêmica, mas não como espaço pleno de realização do programa.

A professora Andréa Ewerton se soma aos demais na afirmação do PST como um marco incontestado na área esportiva como nova política pública, à exceção do professor Oliveira.

Ela chama atenção para o fato de as universidades terem tido função estruturante no PST. Respondeu de maneira praticamente idêntica ao ex-ministro e deputado Orlando Silva a narrativa de um programa que buscou a inclusão social com uma ação mais ampla de governo; também o fez ao contextualizar o PST na escola sem concorrer com a prática de educação física.

Damos destaque à resposta da professora Ewerton sobre a intenção de o PST ter, sim, uma ênfase de implementação nas universidades na sua ideia inicial, mas o programa acabou não possuindo a abrangência e nem tendo a capacidade de fazê-lo.

As universidades federais fortaleceram o programa no conhecimento, na iniciação científica e na geração de renda para os monitores por elas ofertados para as ações do PST com as prefeituras, segundo a professora Ewerton.

A professora Damiani se soma aos outros entrevistados na direção do PST como parte de uma ação mais abrangente pensada pessoalmente pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Diferentemente do deputado Orlando Silva, a professora Damiani afirma que as universidades estiveram presentes no PST, na elaboração da metodologia do programa, e que isso seria uma preocupação do Ministério do Esporte. Destaca a metodologia do PST como algo que possui marca acadêmica universitária.

O PST articula o esporte como uma política pública de primeira grandeza, além de ser uma política de Estado destacada no governo Lula e estar conectada à formação de um ensino de tipo integral nas escolas da rede pública de ensino.

A professora Damiani afirma que o fato de o PST não ser uma lei até a atualidade é um limitador, e que o programa também sofre com as limitações do Estado brasileiro. Já como ponto positivo, destaca o acompanhamento pedagógico e o reconhecimento internacional que o programa alcançou.

Por fim, quando tratamos do espaço universitário, a professora Damiani nos diz que a dinâmica universitária se choca com a do PST;

o que acabou acontecendo foi que se seguiu o caminho de valorizar os estudos sobre o tema, e não necessariamente sua implementação ali.

Curioso foi o dado que a professora nos deu de que a demanda por esporte nas universidades federais é grande, mas não se consegue obter a vontade política dos gestores das instituições para tanto.

Concluimos aqui com a convergência sobre a política pública como marco histórico e esportivo construído pelo PST, no entanto as respostas apontaram no sentido oposto da relevância das universidades como espaço realizador do programa. Sendo as universidades basilares e indispensáveis na cientificidade e no aspecto acadêmico do PST, sem elas o programa não teria chegado aonde chegou.

O papel e as limitações do Estado também precisam ser registrados; ele acaba por impedir a plena implementação da ação, com a burocracia da máquina estatal podando parte do potencial pleno do PST.

O Brasil, por sua dimensão e complexidade, acabou por criar uma demanda sempre muito maior que a oferta feita pelo Ministério do Esporte, desde o nascedouro do programa, uma marca indelével de todas as respostas.

Qualidades e defeitos marcam o PST, mas é possível identificar que todos os entrevistados entendem que o programa está já inscrito, de maneira permanente, como política pública de Estado na área esportiva.

O PST é algo singular, como política pública de esporte que se materializa diretamente com a aprendizagem, mas atingir um resultado eficiente a despeito de todo o procedimento lento de desconstrução de pensamentos e ideias arraigadas nos beneficiários é algo extremamente complexo que exige grande dedicação do professor.

Transformar as opiniões já estabelecidas em algo atrativo e interessante é um enorme desafio para uma proposta continuada de política pública de esporte pensada nacionalmente e desenvolvida localmente em cada Estado da federação, em cada município.

É necessário um conjunto com todo o sistema para repensar com urgência novos caminhos, na tentativa de demonstrar para os alunos a importância da prática esportiva na formação do cidadão.

O processo de motivação requer tempo, dedicação, paciência, atitudes pedagógicas, técnicas, metodológicas e de saberes necessários para, se possível, construir uma prática consolidada com as partes envolvidas, tanto os beneficiários, como os professores, pais e gestores. Isso precisa acontecer, apesar de mudanças de percepções formadas nesse nível de ensino configurarem uma tarefa um tanto quanto complicada. Podemos partir do princípio de que essas mudanças ocorram de forma gradual, em parceria entre todos que compõem o universo, para que cada um se conscientize a respeito de seu papel dentro de todo o processo. A finalidade do processo educacional deve ser compreendida de forma eficaz, gerando a motivação do professor para que ele transmita essa motivação para seus alunos.

O programa incentiva o esporte como fator de desenvolvimento da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Busca, por meio de práticas esportivas educacionais, aperfeiçoar capacidades físicas e habilidades motoras, melhorar a autoestima e cooperar para a redução da exposição aos riscos sociais.

Sendo assim, o esporte educacional deve ser compreendido para além de sua forma institucionalizada, ou seja, como toda e qualquer forma de atividade física que contribua para a aptidão física, o bem-estar mental, a interação, a inclusão social e o exercício da cidadania.

Consequentemente, o esporte educacional assume como elementos indissociáveis de seu propósito pedagógico as atividades de lazer, recreação, práticas esportivas sistemáticas e/ou assistemáticas, modalidades esportivas e jogos ou práticas corporais lúdicas da cultura brasileira, de forma que possibilite ampla vivência e formação humana e de cidadania, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens.

Considerações finais

O PST, desde a sua criação em 2003, vem pautando suas ações na concepção de uma sociedade igualitária, na qual todas as pessoas tenham

o direito de acesso aos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, usando o esporte como um desses elementos, na constituição de suas intervenções com foco em crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social.

Assim, para efetivarmos uma inclusão verdadeira pelo esporte, deveremos buscar assumir novos olhares sobre todos os corpos, deficientes ou não, e não exaltar tanto a dificuldade que se observa, mas sim as potencialidades que cada um tem para se expressar.

Entendendo uma política pública de qualidade como um dos caminhos para a democratização do esporte, a articulação entre o sistema educacional e o sistema esportivo é indispensável para assegurar a ampliação da participação de estudantes de todos os níveis de ensino, em atividades e eventos esportivos.

O esporte na dimensão aqui proposta não pode ser visto como um legado para poucos ou apenas para algumas parcelas da nossa população; é preciso ir além disso, buscando atingir o melhor dentro daquilo que o PST se propõe a ser.

O esporte precisa ganhar na vida cotidiana a dimensão que lhe permite a Constituição do nosso país: como um direito, assim como temos o direito à moradia, à saúde, à educação, à previdência social, ao trabalho.

Assim como temos um conjunto de direitos, vários deles mais avançados seja na dimensão das políticas públicas ou na própria percepção da população, o esporte tem de assegurar o seu papel no processo de desenvolvimento humano, no processo de desenvolvimento do nosso país e na busca da garantia do bem-estar e da qualidade de vida.

O esporte educa no Segundo Tempo, e o faz para além do individualismo e da competição predatória, apontando para o coletivo, para as práticas compartilhadas e interdependentes na construção e na execução das atividades propostas no seio do programa.

Esse cenário, construído em escala nacional, com as mais variadas nuances regionais, após mais de uma década de execução traz, na nossa opinião, consequências já claras e com processo de enraizamento na população por ele assistida e naqueles que com ela se relacionam.

Há questões que aqui nos chamaram atenção durante toda a pesquisa, que são diferenciais para nós. Perguntamo-nos sobre o que mais poderíamos lançar luz nesse programa; o que mais, diferente do que já foi estudado sobre esse tema, o Programa Segundo Tempo?

Acreditamos que a imbricada relação entre educação e PST é possível, justamente pelo tempo desde o surgimento do programa até os dias presentes. As possibilidades são várias, por isso fizemos opção por realçar o debate sobre o PST e a educação, mas não só.

Não são pequenos os desafios da inclusão pelo esporte, mas o PST e outras experiências vêm percorrendo esse caminho a passos largos e contribuindo para um mundo mais humano e justo, mesmo que relativamente.

Esse desafio, embora hoje possa trazer inúmeros resultados, acreditamos que ainda esteja em construção, em permanente construção, em parte articulada a políticas públicas mais gerais.

Destacamos que tivemos dificuldade na obtenção de respostas dos gestores de algumas universidades federais que tiveram experiência na implementação do PST; apesar de vários contatos, não nos disponibilizaram os dados para análise, o que prejudicou em certa medida nossa pesquisa.

O que se pretendeu nesta pesquisa foi despertar mais uma inquietação na área da educação e em outras que desejem vir à cooperação, contribuir para um acervo referente ao tema Programa Segundo Tempo, além de valorizar a utilização de uma ação de transformação como ferramenta social que auxilia na formação de cidadãos, iniciando por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, C. F. **A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias**: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Política Nacional do Esporte** – Resolução n. 5 do Conselho Nacional do Esporte. Brasília, 14/6/2005. 45 p.

_____. Ministério do Esporte. **Política Setorial do Esporte Educacional**. Brasília, 2006. 6 p. (Mimeo.)

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Ed. 70, 1980.

_____. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

_____. **O processo civilizador**, v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

OLIVEIRA, A. M. P.; PERIM, G. L. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, A. M. P. et al. **Programa Segundo Tempo**: ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo. 2 v. Maringá: Eduem, 2011.

Ricardo José Gomes, doutor em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), é docente do curso de Educação Física da Unifesp, *campus* Baixada Santista.

Ricardo Luis Fernandes Guerra é doutor em Ciências Fisiológicas pela UFSCar. Na Unifesp, *campus* Baixada Santista, atua como docente do curso de Educação Física, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ciências do Esporte (Gepce/Unifesp/CNPq) e coordenador do Laboratório de Ciências do Esporte (LaCE).

Ricardo Ricci Uvinha é professor livre-docente da graduação em Lazer e Turismo e orientador permanente nos programas de pós-graduação em Ciências da Atividade Física e em Turismo da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). É também líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos do Lazer da Universidade de São Paulo (Giel/USP/CNPq).

Rogério Cruz de Oliveira, doutor em Educação Física pela Unicamp, é docente do curso de Educação Física e orientador permanente no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Unifesp, *campus* Baixada Santista. Lidera o Grupo de Estudo e Pesquisa Sociocultural em Educação Física (Gepsef/Unifesp/CNPq).

Sionaldo Eduardo Ferreira é doutor em Psicobiologia pela Unifesp, onde foi professor do curso de Educação Física, de 2005 a 2015, no *campus* Baixada Santista. Atua como docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT).

Sylvia Helena Souza da Silva Batista, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é docente da Unifesp, *campus* Baixada Santista.

Tainara Souza Henrique é bacharel em Lazer e Turismo pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP).

Thiago Vasconcellos Modenesi é doutor em Educação pela UFPE, onde atua como professor colaborador do mestrado profissional em Gestão Pública. É também professor titular do mestrado em Inovação e Desenvolvimento do Centro Universitário Guararapes (UniFG).

Túlio Pieroni Toledo é mestre pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Unifesp, *campus* Baixada Santista, instituição onde se graduou em Psicologia, sob orientação do professor doutor Ricardo da Costa Padovani.

Vilde Gomes de Menezes, doutor em Educação pela Universidade do Porto, Portugal, é docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Yara Aparecida de Paula é doutoranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde e atua como pedagoga no Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da Unifesp, *campus* Baixada Santista.

Qualidade de vida, esporte e lazer no cotidiano do universitário

O ensino superior público federal brasileiro foi marcado, na última década, por sua expansão. Paralelamente ao processo de ampliação de vagas nas universidades, a questão da permanência estudantil tornou-se um desafio.

A despeito das questões de cunho socioeconômico, aspectos ligados à qualidade de vida dos jovens na universidade emergiram, destacando a necessidade de se refletir criticamente sobre o perfil desses estudantes, bem como de se pensar políticas e ações voltadas à qualidade da permanência nas instituições de ensino superior. Nesse contexto, este livro apresenta a síntese de resultados de pesquisas, programas e outras reflexões com vistas à qualidade de vida e à promoção do esporte e do lazer no contexto universitário.



P A P I R U S E D I T O R A

ISBN 978-85-449-0291-2



9 788544 902912