

Marília Velardi

Pesquisa e Ação em Educação Física para Idosos

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação Física

2003

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
FEF- UNICAMP**

V54p	Velardi, Marília Pesquisa e ação em educação física para idosos / Marília Velardi. – Campinas: [s.n], 2003.
	Orientador: Pedro José Winterstein Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
	1. Educação Física. 2. Idosos. 3. Pesquisa-Ação. 4. Autonomia. 5. Velhice. 6. Pedagogia. 7. Saúde. I. Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Marília Velardi

Pesquisa e Ação em Educação Física para Idosos

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado, defendida por Marilia Velardi e aprovada pela Comissão Julgadora em 18 de junho de 2003.

Prof. Dr. Pedro José Winterstein

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação Física

2003

Este trabalho é dedicado à

*Carla, João, Letícia, Maria Luiza, Marcio,
Rosana, Cimara, Silene, Tânia e Tiemi*

*que acreditaram e operacionalizaram idéias e ideais que desenvolvemos em conjunto e
porque renovam sua missão de educar, dia-a-dia, com suas ações éticas,
comprometidas com os seres humanos e sua sociedade.*

"Aproveitar o tempo!".

Mas o que é o tempo para que eu aproveite?

Aproveitar o tempo!

Nenhum dia sem linha...

O trabalho honesto e superior...

Mas é tão difícil ser honesto ou ser superior!

Aproveitar o tempo!

Tirar da alma os bocados precisos – nem mais nem menos –

Para com eles ajustar os cubos ajustados

Que fazem gravuras certas na história

(E estão certas também as do lado de baixo que não se vê)...

Pôr as sensações em castelos de cartas,...

E os pensamentos em dominó, igual contra igual...

Imagens de jogos ou de paciências ou de passatempos –

Imagens da vida, imagens das vidas, imagem da Vida..."

*(trecho do poema *Apostila de Fernando Pessoa*, 1997).*

Final de Tese...

Toda vez que concluímos parte de um processo seja ele em qual dimensão da vida, a imediata sensação é de emoção - exacerbada ou não - mas sempre emoção.

Cansaço extremo, por vezes uma dura reflexão... "quanto tempo perdido... quanta coisa ainda falta, como poderia ter sido melhor"... uma certa insatisfação... é o que sinto agora... alívio ou alegria, talvez só daqui a alguns meses.

Um olhar fugidio pelo passado e um suspeito vislumbre para o futuro expõem a sensibilidade e diversidade humana... ao longo do processo, suas várias fases levaram-me a sentimentos múltiplos, contraditórios... da ansiedade dada pela incerteza à alegria exacerbada pelo ingresso - de volta à minha casa... do medo em investigar o óbvio à satisfação pelo encontro de algumas portas entreabertas... alegrias, medos, aflições, cansaços, incertezas, angústias ("aproveite o tempo" ...).

Nem sempre se consegue produzir como esperam os órgãos de fomento, os colegas, as exigências legais... nem sempre com a qualidade que os amigos acreditam (e apostam) que sejamos capazes... nem sempre como aqueles que têm todas as respostas nos indicam como fazer...

a produção científica, especialmente no âmbito das ciências humanas e sociais e sobretudo quando lidamos com abordagens qualitativas que pressuponham profundo envolvimento com a realidade, nos prega peças. Às vezes horas, dias sobre o computador significam nenhuma linha sequer... descrever a realidade, olhar um discurso, interpretar uma narrativa, buscar teorias que compreendam a prática sem que haja interferências que a corrompa, mas que permitam a exata expressão de sua grandeza, na maior parte das vezes paralisa, amedronta... é mais um exercício de arte e paciência do que de produção na exata acepção da palavra. Mesclar coerência e emoção à produção, em meio a sentimentos variáveis e ocupações diversas ditadas pelo cotidiano (o desgastante cotidiano deste último ano) teria sido impossível se eu estivesse sozinha.

Mais uma vez a presença de algumas pessoas será responsável pela transformação desses sentimentos, assim como foi - e tem sido - ao longo da vida. Tudo isso passará e certamente os amigos que me acompanham serão co-responsáveis pelo que virá, assim como foram por este trabalho.

Obrigada a todos que, com seu amor, amizade e companheirismo estiveram presentes nesta trajetória, passaram comigo por todos estes sentimentos e (espero) conseguiram permanecer próximos a mim. Àqueles que "escreveram" comigo, que coletaram os dados, operacionalizaram idéias e ideais. Que me acalmararam, inquietaram e que agora - reconheço com alegria (espero que fiquem felizes com isso!) - são os co-autores desse trabalho. Vocês todos confiam e fazem por mim mais do que tenho merecido.

Àqueles, como meu querido orientador Pedro Winterstein, que no início desse processo alegou empatia (eu afirmo ser isso graças ao seu coração!) e que, mesmo incomodado com minhas ausências, sempre esteve presente com seu carinho e sua competência, suas observações precisas me acalmaram e conduziram muitas vezes. Mais do que isso, seu respeito pelos meus momentos foi fundamental para eu conseguir prosseguir. Espero não tê-lo decepcionado!

Ao Dr. Paulo Farinatti: indispensável à produção pedagógica e científica brasileira, seria até desnecessário ser tão solícito e cuidadoso na leitura do texto inicial deste trabalho.

Ao meu grande amigo (e “chefe” nas “horas vagas”) Durval, pelos auxílios incontáveis e inestimáveis, pela sensibilidade, pelos conselhos, pela mão amiga em tantos momentos pessoais e profissionais... pelo carinho com que tem me acolhido nos momentos mais especiais da minha vida.

Aos meus grandes companheiros de trabalho, Ana Martha, Bacellar, Beth,... sempre com palavras para acalmarem a alma, sempre companhias confiantes! Em especial ao Douglas Cossote, que com sua sensibilidade, ajudou-me muitas vezes a colocar os pés no chão e à minha amiga Tânia Clarice que, não bastasse suportar minhas inquietações, dividiu muitos momentos profissionais que deram suporte à confecção desse trabalho.

Aos colegas da Pós-Graduação da Universidade São Judas Tadeu: Eliane, Kátia, Mochizuki, Regina, Romeu, Sandra (minha companheira na ansiedade), Sheila, Simone Riva, pela honra em trabalhar ao seu lado nesse nosso projeto que já é vencedor. Pela paciência, pela confiança, pela torcida. Especialmente à Vilma, pelo seu exemplo de obstinação e competência.

Aos amigos do Programa de Educação Física do Projeto Sênior para a Vida Ativa da Universidade São Judas Tadeu: Fernanda, Flávia, Gegê, Igor, Luciana, Neide, Tamara: pelas torcidas, “velas”, “rezas”... por darem todo o suporte necessário para que minhas ausências não fizessem a mínima falta... pelas discussões tão ricas e profícias quanto à prática fundamentada e a necessidade de ações políticas em Educação Física.

Aos alunos do Projeto Sênior, pelo amor que transpiram em cada encontro.

Aos meus alunos e orientandos de monografias e trabalhos acadêmicos destes últimos três anos pela compreensão e paciência - além de agradecer, deveria também lhes pedir desculpas! Especialmente ao Fabiano e Márcia, pelas discussões e referenciais que tanto colaboraram para a confecção deste trabalho. Também ao Danilo Bocalin, pelas aprendizagens...

Minha “base de apoio” em São Caetano do Sul: Douglas, Erinaldo, Luiz Carlos, Timóteo – pela constância do sentimento e por que, conscientes ou não, inúmeras vezes aliviaram meus desconfortos emocionais.

Aos alunos do PAAF – pelas oportunidades que me proporcionaram viver ao seu lado... pela alegria.

Aos amigos-pesquisadores do GREPEFI: Alex, Camila, Cimara, Cristiane, Denílson, Ericka, João, Juliana Bayeux, Juliana Clemente, Letícia, Patty, Rosana, Tiemi, pelas opiniões, pela confiança e desconfianças... pelas produções, cumplicidade... sem vocês, tenho certeza, não teria conseguido!

À Silene, pelas portas - todas elas - escancaradas...

À Miranda... por tudo que tem representado conviver e aprender com ela... pela paciência e tolerância com os momentos difíceis e pela confiança depositada... minha sempre querida orientadora!

À Aléssia, pelo auxílio inestimável que me ajudou a sentir que a vida caminhava e que eu era capaz de “construir” algo que não fosse “carreira”!

Aos meus amigos e amigas que rezaram e torceram muito – e que sempre me esperam com o coração aberto – Olavinho, Licca Toledo, Márcio e Viviane (e o bebê!), Rosana, Miriam, – quantas reclamações ouviram... quantas vezes me ajudaram; e à Iara e Tânia Matos, a vocês nem tenho como agradecer!

À Débora... porque nesses últimos dias a lembrança dos momentos finais da elaboração da minha dissertação de mestrado, não sai da minha memória. Naqueles dias sua presença otimista foi tão importante! Sua presença está tão viva que tenho certeza de que seria assim hoje também...

À Andréa, pelos referenciais e discussões, pela amizade, por ajudar-me a compreender melhor a vida...

Ao Rick, pelo carinho e disponibilidade na impressão dos originais. À Érika, pelas manifestações de carinho inesperadas e acolhedoras; e ao Dimas, pelo coração.

Aos meus novos e especiais amigos Gerusa, Rui, Flávia e Carlos: pela alegria e disposição afetiva que aliviaram muito das minhas ansiedades durante todo esse período final. Pela amizade que, mesmo à distância, continua inabalável.

À minha família, em especial, meu querido Raphael, pelo otimismo contagiente.

Ao Dudu, pela companhia e pelo doce olhar que observou, sem nenhuma reclamação, horas e horas de escrita.

Ao Samuel, pelas mãos de luz.

À Nenê, pelas horas de conversa e pelo auxílio na digitação dos originais. Pela amizade sempre sem limites, em todo tempo.

À Lígia, que, como se não bastasse transcrever as entrevistas, ainda teve tempo para rezar à distância para que eu pudesse ter suficiente disposição para enfrentar essa tarefa. E ao Henrique, pelo carinho...

Especialmente Verinha e Donatinho, meus queridos e especiais pais, as melhores coisas da minha vida... que conseguem, a cada dia, me surpreender com sua amizade e sua dedicação sem limites. Seu respeito às minhas escolhas criaram um suporte que só os olhos da alma conseguem ver e sem o qual jamais conseguiria sobreviver.

SUMÁRIO

RESUMO.....	ixx
ABSTRACT.....	xxiii
APRESENTAÇÃO.....	xxvii
1) INTRODUÇÃO.....	01

PRIMEIRA PARTE: AMPLIANDO A PROBLEMATIZAÇÃO

2) A busca de referenciais para a elaboração de programas.....	17
2.1) Modelos de mudanças de comportamento.....	17
2.2) Perspectivas educacionais, autonomia e adoção de comportamentos.....	52
3) Olhar a realidade.....	65
3.1) O Programa Autonomia para a Atividade Física.....	65

SEGUNDA PARTE: A PESQUISA

4) A opção pela estratégia de pesquisa-ação.....	77
4.1) Do conhecimento para a ação.....	88
4.1.1) A primeira etapa da fase exploratória.....	91
4.1.2) A segunda etapa da fase exploratória.....	102
4.2) A aprendizagem conjunta.....	120
4.2.1) Os seminários e reuniões.....	121
4.3) A colocação dos problemas: a aprendizagem dos alunos.....	125
4.3.1) Uma nova aprendizagem conjunta: as avaliações.....	125
4.3.2) A avaliação da aprendizagem de atitudes.....	128
4.4) Adesão e autonomia após o término do PAAF.....	141
4.5) O PAAF após a ação.....	151
5) CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
6) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
7) APÊNDICE.....	178

PESQUISA E AÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA IDOSOS

Autora Marília Velardi

Orientador: Dr. Pedro José Winterstein

Considerando a premente necessidade de organização de espaços para a disseminação de programas educacionais para pessoas idosas, o presente estudo teve como objetivo central investigar as dinâmicas de organização da proposta desenvolvida no Programa Autonomia para a Atividade Física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (PAAF-EEFEUSP). Utilizando a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, o trabalho foi organizado de forma a delimitar as etapas que partiram de problemas específicos que, por sua vez, determinaram a organização de objetivos, métodos e procedimentos de análise adequados a sua consecução. Na fase exploratória as características do programa, suas necessidades e limitações bem como as inquietações marcantes para os organizadores e professores do programa foram identificadas. Com base nesses resultados, instaurou-se a etapa denominada aprendizagem conjunta em que a colocação dos problemas, a teoria, as hipóteses e os seminários formaram um conjunto. A pesquisa-ação, apesar de seu forte viés empírico, não prescinde, pelo contrário, exige uma teoria que lhe suporte a ação, mas seu foco é construtivista. Tanto teoria como hipótese são trabalhadas explicitamente com os participantes do processo, através da técnica dos seminários. Os seminários foram as reuniões de trabalho entre pesquisadores e participantes, nas quais organizaram-se discussões metodologicamente conduzidas, sendo que seus resultados foram registrados pela pesquisadora. Neste momento, foram analisadas e apontadas as intervenções iniciais junto ao grupo de estudos e grupo didático do PAAF bem como os resultados parciais do impacto do programa sobre suas preocupações iniciais: aprendizagem de conteúdos e adoção de atitudes frente à prática de atividades físicas. As avaliações que se seguiram (sobre a aprendizagem dos conteúdos educacionais, organizadas pelo grupo didático do PAAF) alimentaram novas formas de ações didáticas pelo grupo, pautadas na adoção de referenciais teóricos consistentes com a perspectiva fenomenológica existencialista e com a teoria da Velhice Bem-Sucedida que são os

suportes filosóficos do PAAF. Desta forma, delineou-se a reestruturação do programa educacional com a adoção de referenciais construtivistas, tanto na organização dos conteúdos e ações didáticas quanto na redefinição do conceito de autonomia adotado no programa. Além disso, foi desenvolvida uma nova gama de pesquisas e publicações referindo-se ao PAAF, delimitadas por problematizações claramente vinculadas à área da educação. Com base nas experiências mediadas pela pesquisa-ação que foram vivenciadas no PAAF, pode-se inferir que a construção de programas educacionais para idosos, na perspectiva da educação física, deve ser pautada, basicamente, pela busca de alicerces filosóficos que possam nortear as ações educacionais de forma a traçar coerência entre filosofia e prática. Neste sentido, há que se considerar que a capacitação do corpo docente e sua profunda identificação com as teorias filosóficas e educacionais que suportam o programa serão o ponto central e influenciarão os resultados das aprendizagens dos alunos que são, em última análise, os sujeitos da intervenção.

Palavras-Chave: educação física; idosos; pesquisa-ação; autonomia; velhice bem-sucedida; pedagogia; capacitação profissional; conteúdos educacionais; educação para a saúde.

ACTION AND RESEARCH IN PHYSICAL EDUCATION FOR ELDERLY

Author: Marília Velardi

Advisor: Dr. Pedro José Winterstein

Considering the urgent need of organizing places for the dissemination of educational programs to the elderly, this study had as central objective to investigate the dynamics of the organization of the proposal developed in the Physical Activity Autonomy Program (PAAP) at the EFEUSP. Using action-research as strategy, the work was organized in such a way as to delimit each stage originated from specific problems, which in turn had determined the organization of the objectives, methods and procedures of analysis appropriate to its execution. In the exploring stage, the characteristics of the program, its necessities and limitations as well as the remarkable worries to the organizers and teachers of the program were identified. Based on these results, the stage named joint- learning was set up, in which the statement of the problems, theory, hypotheses and the seminars formed a whole. The action-research, in spite of its strong empirical feature, does not prescind, but demands a theory that supports the action, but its focus is constructivist. Both theory and hypothesis are developed with the participants of the process, through the technique of seminars. The seminars were the work meetings among researchers and participants, in which the discussions were methodologically conducted. Their results having been recorded by the researcher. At this moment the initial interventions in the group of studies and the didactic group of the PAAP were analyzed and the partial results from the impact of the program on the early preoccupations were pointed: learning of contents and the adoption of attitudes towards the practice of physical activities. The evaluations that followed (about the learning of the educational contents, organized by the didactic group of the PAAP) raised new ways of didactic actions by the group, based on the adoption of theoretical references consistent with the phenomenological- existentialist perspective and with the theory of a Successful Aging that are the philosophical support of PAAP. Thus, the re-structuring of the educational program, with the

adoption of constructivist references, took shape in both the organization of the contents and didactic actions, and in the redefinition of the concept of autonomy adopted in the program. Moreover, a new range of research and publications referring to PAAP was developed, clearly linked to the education area. Based on the experiences mediated by the action-research that were lived in the PAAP we are able to conclude that the construction of educational programs for the elderly with the perspective of physical education, must be basically guided by the search for philosophical basis that may indicate the educational actions in order to draw coherence between philosophy and practice. This way, it must be considered that the qualification of the teaching staff and its deep identification with the philosophical and educational theories that support the program will be the central point influencing the results of learning by the students, who are after all the subjects of the intervention.

Key words: *physical education; elderly; action-research; autonomy; successful aging; pedagogy; professional qualification; educational contents; health education.*

APRESENTAÇÃO

Constituído como relatório de uma pesquisa-ação desenvolvida no Programa Autonomia para a Atividade Física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, este manuscrito é organizado de forma que sua introdução permita a contextualização da problemática relativa à organização de espaços educacionais em educação física para idosos. Parte-se da problemática sentida pelo pesquisador para a problemática concreta, que emerge dos referenciais teóricos investigados. Neste ponto, enumeram-se os problemas iniciais e caminha-se na busca das respostas.

Numa primeira parte tenta-se encontrar soluções advindas da psicologia para compreender o comportamento de prática de atividades físicas. As diversas teorias que podem explicá-lo apontam para respostas parciais e explicativas que, embora não tenha características propositivas, deixam espaço para a reflexão sobre a necessidade de intervenções que possam promover espaços educacionais com vistas ao estímulo à adoção de comportamentos complexos.

Por esse motivo, busca-se a explicação de perspectivas educacionais que possam subsidiar a organização de espaços educativos com vistas ao estímulo da autonomia, numa última análise, para a prática de atividades físicas. Parte-se, então, para a compreensão de quais conteúdos e ações docentes poderiam pautar essa organização.

Considerando a existência do Programa Autonomia para a Atividade Física, proposta de caráter educacional dirigido à população idosa, no momento seguinte realiza-se uma descrição de sua proposta que conduz a uma intervenção dirigida à busca de soluções conjuntas para um melhor encaminhamento de suas ações didáticas.

Percebida pelos profissionais responsáveis pela condução do programa essa busca de soluções delimita, então, a trajetória desta pesquisa, descrita na segunda parte deste estudo. A pesquisadora com maior clareza sobre as modificações que poderiam auxiliar os professores na concretização de suas intenções educativas, passa a ser a mediadora de um extenso processo de reflexões conjuntas que são descritas e organizadas seguindo a lógica de seu surgimento ao longo do período dessa pesquisa. Caracterizada como pesquisa-ação, com forte viés empírico, a trajetória da pesquisa é dinâmica e as teorias, hipóteses e métodos de investigação surgem na medida da necessidade da busca de explicações para aquilo que é vivido na prática.

Ao final, as considerações descritas apontam para as características que, construídas no Programa Autonomia para a Atividade Física, podem amparar a criação de espaços educacionais em Educação Física para idosos.

1) INTRODUÇÃO

Muitas são as referências, já bastante divulgadas, que apontam as perspectivas de envelhecimento mundial para as próximas décadas. Atreladas a isso, são também freqüentes as preocupações em como lidar com esse fenômeno, seja no âmbito das políticas sociais, educacionais ou da saúde.

Em relação aos cuidados com a saúde, Carmel e Shami (1996) afirmaram que os idosos são aqueles que tendem a freqüentar os serviços de saúde com periodicidade superior a outros grupos etários. Numa revisão de estudos realizada pelos autores, foi possível verificar que a maior parte da população idosa tende a aderir mais prontamente e com maior engajamento, às atividades que envolvam comportamentos relacionados à saúde quando comparados a adultos jovens ou de meia idade.

Acredita-se que fortes tendências de respostas positivas às mensagens de proteção da saúde se justifiquem pelo fato de que o esperado declínio orgânico, capaz de gerar ou predispor essa população às doenças mais comuns na velhice, pode determinar uma maior atribuição de valor à saúde, o que tende a levar os idosos à busca de soluções. Outro aspecto que pode impulsioná-los na busca dos serviços de saúde, especialmente nas sociedades industrializadas, é o fato de que essas pessoas terão mais tempo para dedicarem-se a si (frente ao período de aposentadoria) e também se levando em conta que a maior parte da população idosa que vive nesses países é fisicamente independente e saudável, o que levaria essas pessoas a terem independência para cuidarem de si. Entretanto, estas respostas são influenciadas também pela dinâmica estabelecida entre as variáveis gênero, nível sócio-econômico e escolarização (Carmel e Shami, 1996).

Num estudo comparativo realizado por Miranda, Velardi e Okuma (2002) entre dois programas educacionais de práticas de atividades físicas para idosos, por exemplo, verificou-se que aqueles com baixos níveis sócio-econômicos e de escolarização apresentaram menos referências às possíveis doenças. Isso pode significar menor conhecimento sobre as doenças existentes, bem como os meios de diagnosticá-las. Isso pode se dever ao baixo nível de escolarização da população idosa brasileira que tenderia a influenciar o conhecimento das doenças e suas manifestações, bem como o precário acesso aos serviços de saúde pela maioria da população menos favorecida no Brasil poderia determinar a falta de diagnósticos,

Embora a predisposição dos idosos atenderem às mensagens relacionadas aos cuidados com a saúde seja maior, dados coletados nos Estados Unidos da América, no início da década de 90, demonstraram que a prevalência da inatividade física nos momentos de lazer é de cerca de 51% para pessoas entre 65 e 74 anos e de 65% entre aqueles acima dos 75 anos (Iso-Ahola e St.Clair, 2000; Talbot, 2001).

Apesar de não terem sido encontrados estudos referindo-se à população brasileira nesse mesmo grupo etário, é bastante provável que estes valores sejam semelhantes, especialmente para aquela que se encontra nos grandes centros urbanos já que, na maioria dos países em desenvolvimento como o Brasil, mais de 60% dos adultos que vivem em áreas urbanas não estão envolvidos em um nível suficiente de atividade física. Dados do Censo 2000 indicam que 80% da população brasileira vive em cidades estando, portanto, sujeita ao sedentarismo (Ministério da Saúde, 2002).

Considerando-se que talvez mais da metade do declínio freqüentemente atribuído às condições fisiológicas do envelhecimento são,

na verdade, resultado da inatividade física, um dos grandes instrumentos para a Promoção da Saúde¹ é a prática de atividades físicas, uma das opções de ação primária no cuidado com a saúde, quando centrada na melhora das condições funcionais e na otimização dos aspectos que determinam a qualidade de vida da população que está envelhecendo (ACSM,1998; Hogue e De Fries, 2000; Keller e Fleury, 2000).

Num momento em que é bastante evidente a relação entre saúde e exercício e que as iniciativas relacionadas à Promoção de Saúde afirmam que a prática de atividades físicas deve ser uma das ações primárias de autocuidado, Andersen *et al* (1999), ao compararem idosos que não praticavam atividades físicas no lazer a indivíduos obesos, concluíram que a população idosa, assim como outros grupos etários da população norte-americana, não têm sido alcançados pelas campanhas de Saúde Pública no que se refere à prática de atividades físicas.

A inatividade física não é exclusividade dos idosos, já que prevalece também entre mulheres, indivíduos de baixo nível socioeconômico além de grupos de deficientes físicos. O nível de atividade física também diminui com a idade e, tradicionalmente, seu ápice é durante a adolescência com tendência de acentuado declínio na idade adulta. Em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento, menos de um terço dos jovens é suficientemente ativo para obter os benefícios à saúde advindos da prática

¹**Promoção da Saúde** é um termo genérico que, surgido de discussões sobre saúde traçadas entre os anos 70 e 80, buscou analisar criticamente a perspectiva da saúde curativa, o uso indiscriminado de medicamentos e os investimentos com problemas de saúde que uniformizam as necessidades e desconsideram as características individuais e da comunidade. Nesse contexto, uma das mais aceitas definições do comportamento de saúde é aquela que o considera um atributo pessoal em que crenças, expectativas, motivos, valores, percepções, personalidade, estados emocionais, ações e hábitos relacionam-se à manutenção e melhora dos níveis de saúde. A saúde passa a ser concebida como um constructo biopsicosocial (levando-se em conta prioritariamente o modo de ser e viver das pessoas e das comunidades) e multifatorial, com abordagem predominantemente positiva (Farinatti, 1997; Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Keller e Fleury, 2000).

regular de atividades físicas sendo que, entre os adolescentes, as meninas são ainda menos ativas que os meninos (Ministério da Saúde, 2002).

Surge, então, uma questão a ser investigada e solucionada: porque a prática de exercícios parece ser, do ponto de vista motivacional, difícil para a maior parte das pessoas?

No caso específico dos idosos, a não adesão à atividade física por uma população que adere prontamente aos outros apelos no cuidado com a saúde pode ser explicada pelo fato de que a causa da inatividade não é a velhice, mas um conjunto de atributos pessoais e funcionais que envolvem mais a história de vida do que o período em questão.

A adoção de comportamentos relacionados à prática de exercícios ou atividades físicas parece ser mais difícil para os idosos porque alguns cresceram acreditando que se exercitar era algo difícil e doloroso, porque se consideram frágeis e incapazes de cumprir uma rotina ou seqüência de exercícios (apresentam baixos níveis de auto-eficácia) ou, ainda, porque nunca aprenderam nem como nem porque se exercitarem (Hogue e De Friese, 2000).

Num estudo realizado com objetivo de verificar a relação entre a participação em programas de exercícios e o nível de auto-eficácia, McAuley e Jacobson (1991) afirmaram que são necessários altos índices de motivação e auto-eficácia para que uma pessoa sustente a prática de atividades físicas por um longo período de tempo e isto não tem sido comum entre indivíduos durante todo ciclo vital mas especialmente na meia idade e velhice.

Além da auto-eficácia, outra das respostas mais freqüentes verificadas para explicar a não adesão é a falta de tempo e disposição para o envolvimento em longos períodos de práticas de atividades físicas extenuantes e complexas.

Segundo Dunn *et al* (1999), já que os tradicionais métodos de prescrição não eram considerados efetivos para que as pessoas aderissem nem se mantivessem em programas regulares de exercícios devido à intensidade e grande demanda de tempo, foi necessário desenvolver estudos para buscar evidências cientificamente comprovadas de que o estilo de vida ativo poderia ser tão benéfico quanto a participação em programas sistematizados, com a vantagem de facilitar o envolvimento da população do ponto de vista motivacional.

Essas publicações reforçaram, ainda, evidências de que o envolvimento em tarefas cotidianas, que mobilizem gastos energéticos significativos para o indivíduo, também influencia positivamente variáveis que, acreditava-se anteriormente, eram otimizadas apenas pela prática de exercícios. À luz de investigações dessa natureza ocorreu uma grande tendência em estimular o estilo de vida ativo e não mais o necessário envolvimento da população em programas estruturados de atividades físicas.

Assim, grande parte desses estudos culminou em documentos e posicionamentos sobre novos paradigmas de prescrição de atividades físicas para as populações, inclusive idosa, especialmente o *Surgeon's General Report* do *Center of Diseases Control* (U.S.D.H.H.S, 1996) e o *Position Stand* do *American College of Sports and Medicine* (ACSM, 1998) que apontam mudanças importantes na quantidade, freqüência e intensidade de exercícios para o estímulo à saúde, diminuindo sobremaneira o tempo despendido para a realização das atividades e o desconforto gerado pela repetição excessiva dos exercícios. Ambos são, também, fatores freqüentemente considerados como determinantes de não adesão ou desistência da prática de atividades físicas. Observa-se que, além da modificação dos posicionamentos sobre

prescrição de atividades físicas, a implementação de campanhas por estilos de vida ativo foi estimulada pelas problematizações determinadas por questões motivacionais.

Assim, atreladas a essas conclusões, foram iniciadas campanhas para mobilizar a população pelo conhecimento advindo desses estudos, numa tentativa de amenizar outro aspecto importante para a não adesão que parece ser a dificuldade percebida pelos idosos sobre como e porque se exercitarem. Nessa perspectiva, Andersen *et al* (1999) julgaram ser importante a criação de estratégias para a promoção do estilo de vida ativo entre idosos através da criação de programas educacionais que pudessem esclarecer para estas pessoas o alto risco para a saúde que pode ser gerado pela inatividade física.

Nessa mesma direção, Resnick (2001) afirma que, para auxiliar efetivamente os idosos a aderirem e manterem comportamentos de prática regular de atividades físicas em programas específicos, é essencial que eles compreendam os benefícios decorrentes desta prática, bem como conheçam as recomendações mais apropriadas para efetivar sua ação.

Essa afirmação vai ao encontro do que Bizzo (2002) aponta quando se refere à adoção de outros comportamentos relacionados à saúde. Para a autora, é necessário que o conhecimento sobre os mecanismos pelos quais os eventos de saúde e doença ocorrem sejam explanados na educação e comunicação científicas. Saber *como* e *porquê*, exemplificados através de modelos, seria essencial para o que a autora denominou alfabetização em ciência.

Não é difícil verificar que as campanhas que visam estimular a prática de atividades físicas na população idosa² pautam-se, normalmente, em relações causais, considerando as informações que aliam conhecimento sobre as vantagens à simplificação da prática (associando, então, conhecimento ao estímulo à auto-eficácia positiva) como determinantes para a tomada das decisões que permitam incorporar novos comportamentos. Nesse caso propõe-se o ensino de fatos e procedimentos, buscando informar sobre *o que fazer, porque e como fazê-lo*.

Essas campanhas aproximam-se dos componentes básicos do Modelo da Crença em Saúde³. Segundo esse modelo teórico, que tende a explicar de maneira consistente, comportamentos de natureza mais simples, conhecer sobre o que leva à doença, acreditar que algo é bom para a saúde, perceber-se suscetível à enfermidade e reconhecer-se capaz de adotar um comportamento é suficiente para adotá-lo. Entretanto dessa forma pode-se, normalmente, fazer com que a mensagem seja compreendida mas pouco

² Um exemplo dessas campanhas é o *World Health Organization Guidelines for Promoting Physical Activity in Older Persons* publicado pela Organização Mundial da Saúde em 1997. Consiste num guia, elaborado para estimular a população idosa à prática de atividades físicas, que apresenta uma série de benefícios atrelados ao estilo de vida ativo e indica procedimentos que podem ser realizados pela população. Espera-se que os agentes de saúde utilizem-se destas informações para tentar mobilizar a população à prática de atividades físicas (WHO, 1997).

³O **Modelo de Crença em Saúde** (*Health Belief Model*) é um modelo teórico desenvolvido durante os anos 50, num momento em que o objetivo era dirigir esforços para explicar as falhas de comunicação que poderiam impedir a participação em programas de prevenção ou detecção da tuberculose. Tem grande aproximação de duas importantes concepções de aprendizado, a teoria do Estímulo-Resposta e as Teorias Cognitivistas. Baseia-se nas afirmações de que a freqüência de um comportamento é determinada por suas consequências ou reforços, importantes para estimular o início ou a manutenção do comportamento que, por sua vez, influenciam-no, bem como as expectativas ou hipóteses posteriores (U.S.D.H.H.S,1996; Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Strecher e Rosentock, 1997).

freqüentemente isto é capaz de favorecer mudanças ou incorporações de comportamentos.

Como afirma Okuma (1997), muitas vezes aquilo que é determinado pela ciência não é argumento suficiente para promover a adesão e a permanência das pessoas em programas de atividade física. Como afirmou Wankel (1997), não é possível estabelecer relações de causa e efeito quando se trata de algo tão complexo, composto por variáveis como acesso aos serviços, gosto pessoal, disponibilidade, história de vida e sentido de auto-eficácia como é o comportamento de prática de atividades físicas ou de exercício.

Num estudo realizado por Richmond *et al* (1995) verificou-se alto nível de conhecimento de idosos canadenses sobre as vantagens do estilo de vida ativo. Entretanto, o conhecimento não foi capaz de se reverter em ação para a prática de atividades físicas.

Farinatti (2002) afirma que saber o que é certo não leva, necessariamente, o indivíduo a fazer o que é certo, especialmente se o contexto de vida permanecer o mesmo. Pode-se pressupor que, caso o meio ambiente não mude, apesar de perceber-se suscetível o indivíduo pode não se sentir competente para mudar. É importante também acrescentar que no caso de um comportamento complexo, como é a adesão à prática regular de atividades físicas, a interação que o indivíduo tem com o meio é capaz de reforçar, dispor, facilitar ou dificultar as ações individuais, influenciando diretamente as atitudes.

Isso pode ser exemplificado pelo estudo realizado por Takano *et al* (2002) quando verificou que a existência de espaços arborizados próximos à residência de idosos moradores de Tóquio foi a grande responsável pela prática regular de caminhada, gerando atitudes individuais e coletivas

positivas frente à prática sistemática dessa atividade. No caso específico desses idosos, viver próximo a um local próprio e agradável foi fator determinante para a prática da caminhada, independente de idade, gênero, estado civil, status funcional ou nível social e econômico.

Assim, pior do que acreditar que se pode modificar ou incorporar comportamentos apenas por saber sobre o que gera uma condição e sentir-se suscetível à ela é acreditar que o sujeito é o único responsável pelo que ocorre consigo. Recai-se, nesse sentido, naquilo que Farinatti (2002) apontou como a culpabilização da vítima, quando se atribui a responsabilidade pela adoção ou não de determinado comportamento ao próprio indivíduo, desconsiderando-se o fato dele não dispor de meios para efetivar o controle sobre si. Para o autor, os modos de vida são definidos por processos de educação e aprendizagem social e este motivo talvez limite sobremaneira a adoção de comportamentos. Assim, não se pode acreditar que os comportamentos sejam incorporados ou se modifiquem exclusivamente pela ação do sujeito, sem levar em conta as necessidades e condições de vida que se relacionam diretamente ao modo de ser e viver da comunidade a qual o indivíduo pertence.

Pode-se pensar, ainda, que quando as intervenções baseiam-se na idéia de transmissão de conhecimento pela explicação do que é a doença e quais os riscos relacionados a ela, essa questão é reforçada. Enxerga-se, muitas vezes, por trás dessas ações, intenções que visam mobilizar as pessoas pelo medo ou, ainda, assumindo caráter assistencialista. Pode-se acrescentar a isso a idéia de que ações dessa natureza tendem a ser mais coercitivas do que educacionais, como já fora bem enunciado por Farinatti (2002).

Outro aspecto a considerar é o quanto ações dessa natureza podem ser ou não interessantes para a população. Num estudo feito por Green e Adderley-Kelly (2002) verificou-se que idosos afro-americanos têm grande interesse em assuntos relacionados à promoção da saúde e pouco em relação à detecção e prevenção de doenças. Esse fato indica o quanto pode ser importante a utilização de abordagens positivas como norteadoras de campanhas para a população. Assim, coerção e geração de medo podem não ser estratégias nem interessantes nem aceitas pelos indivíduos.

Paulo Freire aponta claramente que ações dessa natureza, que gerem susto ou medo podem levar os indivíduos à ação na busca de assistência mas isso não os capacita, necessariamente, a buscarem soluções mais adequadas para si. Assim, aqueles que se sentem coagidos não serão atingidos pela mensagem. Isso não significa que não devamos dar assistência àqueles que buscam. Entretanto, a assistência não pode ser considerada como estratégia mas como tática (Freire, 1993). Tratá-la como estratégia significa afirmar que o indivíduo *irá* adoecer caso não mude o comportamento. Se isso ocorre, o indivíduo pode acreditar que se deu o *inevitável* o que tenderá a paralisá-lo. Se não ocorrer, leva ao descrédito da mensagem o que tende a paralisá-lo também.

Como o comportamento individual tende a movimentar uma intrincada rede de significados coletivos e sociais, é bastante provável que isso gere o mesmo tipo de ação na comunidade. Tratar a assistência como tática significa usar essa informação para iniciar uma reflexão mais profunda sobre quais meios as pessoas possuem e quais podem ser conquistados ou desenvolvidos para lidar com a situação em questão.

Ao refletir sobre essas considerações pode-se concluir que modelos educacionais serão eficientes para promover a mobilização frente à atividade

física, se considerarmos que devam ter como ponto central a modificação daquilo que pode impedi-los de participar: falta de conhecimento e informação, baixo sentido de auto-eficácia, pouco tempo e disposição e, ainda, empecilhos criados pelo ambiente físico, político ou sócio-econômico.

Considerando que, normalmente, os modelos educativos ou de comunicação que são utilizados para mobilizar os idosos e outros grupos etários à prática de atividades físicas caracterizam-se por ênfases que passam do foco quase exclusivo nos processos biológicos das doenças ao foco no comportamento individual surgem, então, recomendações de condutas apropriadas normalmente desvinculadas do contexto socioeconômico e de outras inter-relações, que muitas vezes, são a causa direta ou indireta da doença, como já fora verificado por Bizzo (2002) em relação a outros comportamentos de saúde.

Freqüentemente nessas intervenções, que são na maior parte das vezes de curta duração, diz-se o que fazer, porque fazer, como fazer e avaliam-se atitudes e valores, como se *fazer* significasse, necessariamente, *ser* ou mesmo *saber*. Grandes partes das intervenções pautam-se em ensino ou transmissão de fatos, por exemplo, e seus modelos mensuram e avaliam a adoção de atitudes. Ensinam-se fatos esperando que sejam transformados em conceitos, procedimentos para que sejam transformados em valores e atitudes e assim por diante.⁴

Ensinar, por exemplo, que caminhar no parque todos os dias traz benefícios para saúde significa ensinar conceitos, não atitudes. Informar que mais da metade das doenças crônico-degenerativas decorre da inatividade

⁴ Exemplos de intervenções dessa natureza podem ser explicadas em artigos como *Wheeling Walks: a community campaign using paid media to encourage walking among sedentary older adults* (Reger et al, 2002).

física, significa ensinar fatos e não valores. Estabelecer uma prescrição simples para o trabalho muscular significa ensinar procedimentos e não conceitos nem atitudes e assim por diante.

Pode-se, assim, afirmar que o equívoco provavelmente não está na escolha das atividades instrucionais, mas nos conteúdos que podem ser veiculados por seu intermédio, bem como naquilo que se espera da educação. Em síntese, propõe-se ensinar uma coisa e avalia-se outra e talvez aí esteja uma justificativa para parte do insucesso das iniciativas educacionais frente à atividade física, especialmente com a população que já não está mais inserida no ensino formal.

Além disso, parece evidente a ênfase dada ao ensino de fatos, conceitos e procedimentos (quase como capazes de instrumentalizar as ações numa clássica utilização do “método receita de bolo”) tratados como informações descontextualizadas e retirando-se o significado que aquilo pode ter para o indivíduo, deixando por conta deles a transformação desses conteúdos em outros de natureza atitudinal e valorativa.

Isso significa que normalmente considera-se que uma pessoa bem informada será capaz de, por conta própria, mudar atitudes e passar a valorizar mais ou menos determinados comportamentos, como se cada informação pudesse encerrar em si o poder de modificar um indivíduo.

É importante também se considerar que, especialmente no caso de atitudes e valores, os conteúdos são importantes se é possível atribuir-lhes um significado (Coll *et al*, 1998). Num estudo realizado por Viverais-Dresler *et al* (2001) afirmou-se que reconhecer as percepções e o significado das intervenções para os idosos é crucial para o planejamento e implementação de programas educacionais nas áreas da Saúde Pública para essa população.

Nesse aspecto, no que se refere ao que se espera da educação, a afirmação anterior atribui um grande valor àquilo que é importante para o indivíduo. Para que isso se efetive, aquilo que Paulo Freire considerou como Educação para a Autonomia encontra lugar nessa discussão. Para o autor, a educação pode ser entendida como tal quando é considerada parte do direito integral do cidadão sendo dirigida para conduzi-lo, de fato, à cidadania. À educação atribui-se a missão de garantir o acesso à sistematização de intenções que possam levar o homem e a mulher a saberem-se como pertencentes a um grupo e a organizarem-se para que possam de fato *ser* em comunidade (Freire, 1997).

No caso de educação para os idosos, é importante refletir sobre o direito das pessoas a processos dessa natureza, considerando-se este período da vida como um momento em que é possível viver com autonomia que é garantida, na maior parte das vezes, por processos de aprendizagem que gerem condições para o autoconhecimento, para que o indivíduo seja capaz de adotar um comportamento, sendo consciente do porque irá adotá-lo, quais recursos pessoais e ambientais serão necessários para isso e como poderá agir segundo seus valores, necessidades e desejos. Para que, assim, possa sentir-se capaz de agir porque quer (e se quiser) e não movido pelo medo do “inevitável”.

Neste sentido, a educação deve ser considerada um estímulo à aprendizagem que liberte o indivíduo da ingerência de outros. Pode-se, assim, concluir que, de fato, ensinar não significa simplesmente transferir algum conhecimento. O processo de aprendizagem que pode promover a mudança de comportamento ou atitude passa, necessariamente, pela atribuição de significado, sendo ainda, capaz de estimular a autonomia (Freire, 1997).

Tanto em relação ao ensino e quanto à saúde, o termo autonomia tem sido amplamente divulgado pela Promoção da Saúde. Considerada um dos seus constructos básicos, espera-se que a autonomia, possa advir de um conjunto de ações que auxiliem a capacitação de indivíduos e comunidade para as ações que sejam de interesse individual e coletivo.

Para Paulo Freire (1997), a organização metódica das intenções educacionais é o ponto de partida para as ações pedagógicas que visem a construção da cidadania e da autonomia. Nessa perspectiva, os conteúdos são considerados como *“um conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização”* (Coll *et al*, 1998:12).

Segundo Coll *et al* (1998), a sistematização das intenções educativas se dá por intermédio dos conteúdos. São os conteúdos os responsáveis pela veiculação das propostas educacionais e aqueles que definem o tipo de desenvolvimento que se deseja promover. Ao possuírem naturezas distintas, os conteúdos são assimilados de forma diferente e, portanto, exigem estratégias específicas de ensino em função da tipologia (fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Portanto, as diversas formas de informações e os diferentes conteúdos não podem ser ensinados igualmente, nem observados pelo mesmo tipo de avaliação, embora uma mesma atividade possa comportar diferentes conteúdos.

Essa tipologia aponta para a necessidade de reconhecermos as diferentes naturezas dos conhecimentos, permitindo, desta forma, a identificação daquilo que deverá ser incluído na sistematização do ensino e como deverá ser ensinado e avaliado em função de sua natureza. Assim, *o que ensinamos é indissociável do como ensinamos*. Por este motivo é fundamental pensar-se no *para que ensinar*.

Segundo Coll *et al* (1998), tudo o que pode ser aprendido pode ser ensinado e, para tanto, o professor deve ser considerado um participante ativo da construção do conhecimento. Tendo em mente que o centro do processo ensino-aprendizagem não é a matéria, mas os alunos “*que atuam sobre o conteúdo que se quer aprender*” (Mauri, 1996:87), é crucial a organização e o planejamento, bem como a criação de estratégias e avaliações coerentes para que os programas de Educação Física possam não apenas otimizar as funções orgânicas ou estabelecer melhorias indiretas sobre outros domínios, mas também promover processos de aprendizagem e desenvolvimento capazes de contribuir para a auto-gestão e autonomia na prática de atividades físicas.

A partir das reflexões suscitadas por essa revisão inicial, algumas problematizações podem ser estabelecidas:

- a) Considerando a utilização de modelos teóricos que levem em conta os aspectos pessoais como crenças, expectativas, motivos, valores, percepções, personalidade, estados emocionais, ações, hábitos e sua contínua interação com o meio, como organizar modelos ou programas de Educação Física para a população idosa?
- b) Quais conteúdos são socialmente importantes para que os alunos idosos possam se apropriar do conhecimento que é esperado para que incorporem a prática de atividades físicas em seu cotidiano?
- c) Especialmente em relação à população idosa, o que pode ser ensinado para que sejam modificados ou adotados comportamentos relacionados à prática de atividades físicas?
- d) Como operacionalizar conteúdos e ações didáticas (estratégias, avaliações – o ensino em si)?

A tese aqui defendida é a de que as intenções educativas, mais do que as atividades instrucionais, levadas a cabo no ambiente educacional por seus atores (agentes de saúde, professores, alunos e demais envolvidos) determinam o tipo de aprendizagem capaz de modificar comportamentos. Mais do que isso podem ou não levar o indivíduo à autonomia. Isso se reflete no estabelecimento das metas, na escolha dos conteúdos, nas ações docentes, nas avaliações e no conjunto de significados que geram a efetiva operacionalização das ações educacionais.

Mais do que indicar e prescrever práticas de atividades físicas assume-se aqui o compromisso da Educação Física como área eminentemente pedagógica em que, tanto a autonomia quanto a capacitação individual e coletiva devem ser consideradas metas a serem atingidas, levando-se em conta que se estabelecem por modificações ou incorporações de atitudes e valores e pelo incremento de comportamentos positivos frente ao autocuidado além da busca de soluções comunitárias.

Assim, o que se propõe é o entendimento de como o processo de elaboração de ambientes educacionais em Educação Física deve se organizar e desenvolver quando são pautados em perspectivas capazes de analisar indivíduos, meio ambiente e assim caminhar de maneira coerente com o desenvolvimento da autonomia.

Não é objetivo desse estudo esgotar as respostas para cada um dos problemas levantados, mas considerar suas possibilidades de resolução na concepção, implantação e avaliação de programas de educação física para idosos.

PRIMEIRA PARTE: AMPLIANDO A PROBLEMATIZAÇÃO

Nessa primeira parte serão revistos trabalhos que buscam a compreensão do comportamento de prática de atividades físicas como determinantes para a criação de um corpo teórico para a criação, implantação e avaliação de programas em Educação Física para idosos. Parte-se da premissa de que ao compreenderem-se os mecanismos de adoção, manutenção ou mudança de comportamentos poder-se-á identificar quais estratégias educacionais estarão de acordo com aquilo que se propõe em relação aos processos educacionais em Educação Física.

2) A busca de referenciais para a elaboração de programas.

Quais são os referenciais ou teorias utilizados para a elaboração de programas educacionais que visam mudanças de comportamento? O que pode ser ensinado com vistas à modificação ou adoção de comportamentos? Quais conteúdos são importantes? Como elaborar esses programas? Para buscar respostas para essas questões, ampliando aquilo que gerou as problematizações iniciais, aqui serão discutidas as possibilidades apontadas pela literatura para a resolução destes problemas.

2.1) Modelos de mudanças de comportamento

Tem-se afirmado, com bastante freqüência, especialmente quando o ideário da Promoção da Saúde é levado em conta, sobre a importância de capacitar e estimular os idosos para cuidarem de si, para lidarem de forma mais positiva com suas condições de saúde, para gerirem cuidados com possíveis doenças crônicas e, assim, manterem em ótimos níveis suas funções emocionais, físicas, mentais e sociais. Contrária à clássica preocupação em tratar ou prevenir doenças, essa perspectiva busca criar soluções para que o indivíduo possa controlar suas condições de saúde ao

invés de ser apenas conduzido a tratar de possíveis doenças (Hogue e De Fries, 2000).

Na perspectiva de criar um corpo de conhecimentos que pudessem nortear as intervenções com vistas a atingir os objetivos descritos, o número de pesquisas sobre comportamentos de saúde cresceu rapidamente nas duas últimas décadas e a educação para a saúde passou a ser reconhecida como o melhor caminho para que fossem atingidos os objetivos da saúde pública.

No início das iniciativas da educação para a saúde durante os anos 70 e 80, a ênfase era dada ao comportamento individual como determinante do status de saúde, obscurecendo a atenção aos determinantes sociais que podem influenciar amplamente as questões de saúde. Passados trinta anos, estudos na área da Promoção de Saúde consideram que o processo educacional é amplamente influenciado por fatores políticos, econômicos e sociais que, desta forma, também assumem a função de determinantes da saúde. Assim, iniciativas no âmbito da educação para a saúde requerem cuidadosas e amplas considerações dos conhecimentos, atitudes, objetivos, percepções individuais, status social, estrutura política, tradições culturais e outros aspectos que envolvem o público para o a qual esta iniciativa é endereçada (Glanz, Lewis e Rimer, 1997).

Nessa perspectiva, a educação volta-se não apenas para o sentido de controle numa relação vertical entre órgãos de saúde pública, mas, também, para a análise das instituições e condições sociais que podem impedir ou facilitar a busca da melhoria da saúde. A visão de que a educação para a saúde é um instrumento para a mudança social foi renovada e revigorada durante a década de 80.

A educação para a saúde pode ser definida como uma combinação de várias experiências de aprendizagem designadas para facilitar adaptações

voluntárias a comportamentos que conduzam à saúde. Pode ser, também, considerada como processo de assistência individual em ações coletivas ou individuais para a produção de tomadas de decisão sobre problemas que afetam o indivíduo, grupos ou a comunidade (Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Keller e Fleury, 2000).

Para tanto, é fundamental não lidar apenas com atividades instrucionais, mas outras estratégias para modificar o comportamento individual de saúde além de esforços organizacionais, direções políticas, atividades ambientais e programas para a comunidade. Deve-se considerar uma série de aproximações, métodos e estratégias das ciências sociais e da saúde utilizando perspectivas teóricas, evidências científicas e ferramentas práticas de áreas como a psicologia, sociologia, antropologia, comunicação, marketing e enfermagem. A educação para a saúde também incorpora conhecimentos das áreas da epidemiologia, estatística e medicina para ampliar e fundamentar suas ações educativas. Vários tipos de profissionais contribuem para pesquisas e aplicação de programas educacionais nesta área. A psicologia, por exemplo, fornece um legado de cerca de cem anos de pesquisas e prática sobre as diferenças entre os indivíduos, sobre a motivação humana, a aprendizagem, persuasão, atitudes e mudanças comportamentais (Glanz, Lewis e Rimer, 1997).

As contribuições dadas pela psicologia têm sido muito utilizadas para amparar a estruturação de um corpo teórico para subsidiar o desenvolvimento e a avaliação de estratégias capazes de aumentar a adesão ao exercício e à atividade física entre pacientes e clientes dos serviços de saúde assim como de outras áreas da Promoção da Saúde, especialmente relacionadas à adesão a tratamentos médicos e incorporação de comportamentos profiláticos, como o uso de preservativos, a redução da

gordura corporal, a desistência dos hábitos de fumo e bebida, por exemplo. Os modelos que buscam explicar os comportamentos apresentam perspectivas consideradas como promissoras para também para estimular a criação, implantação e investigação de comportamentos determinantes de adesão, manutenção e desistência aos programas de atividades físicas ou de estilos de vida ativo (King, 1994).

Grande parte das intervenções para a educação para a saúde, organizadas no final de década de 80 até meados da década de 90, utilizam-se destes modelos na tentativa de estruturar programas que atendam às diversas influências que possam determinar a adoção de comportamentos de saúde. Compreendê-los parece ser o ponto de partida para tomar contato com as formas de intervenção mais utilizadas nos últimos 20 anos.

Para tentar compreender como se processam as mudanças de comportamento em relação à prática de atividades físicas, foi possível identificar que muitos estudos não distinguem a adoção do comportamento de prática de atividades físicas da adoção ou não de outros comportamentos de saúde.

Por muito tempo o conhecimento sobre os efeitos em longo prazo das amplas conseqüências sociais das escolhas comportamentais produziu reflexões sobre a prontidão dos disparadores fisiológicos e psicológicos com os quais a maior parte das pessoas deve saber lidar para alterar suas escolhas em direções que mais beneficiem sua saúde. A questão colocada por Redding *et al* (2000) sintetiza esta preocupação:

Por que algumas pessoas optam numa direção e outras tomam uma direção diferente?

Para Furchtgott (1999), a natureza do comportamento é complexa e ao mesmo tempo contraditória, mas há fatores que podem ser considerados para ajudar a elucidar essa questão. O comportamento humano é produto da interação de múltiplos fatores encontrados em muitas facetas biológicas, psicológicas, ambientais e culturais. Especialmente os comportamentos de saúde são influenciados ou até dominados por crenças, expectativas, motivos, valores, percepções, personalidade, estados emocionais, ações e hábitos que se relacionam à manutenção e melhora dos níveis de saúde. Alguns desses fatores podem ter maior relevância para o indivíduo, mas eles nunca agem independentemente.

Dentre os comportamentos relacionados à saúde, os destrutivos são, geralmente, resultados diretos de escolhas que proporcionam prazer em curto prazo e que geram consequências imediatas ou não. O uso do álcool, por exemplo, pode promover um sentido de facilitação das interações sociais. A atividade sexual imprudente é produto de sensações e instintos condicionados por milênios pelas necessidades de sobrevivência da espécie. Esses são alguns poucos mistérios que permitem saber porque as pessoas iniciam esses comportamentos. Normalmente, são ações derivadas do imediatismo, senão de prioridade (Glanz, Lewis e Rimer, 1997).

Partindo de uma perspectiva ecológica, existem duas idéias chaves que, do ponto de vista pessoal e ambiental, podem ajudar a identificar pontos capazes de amparar intervenções educacionais, considerando a complexidade que é marca da adoção ou modificação de comportamentos.

A primeira idéia é de que o comportamento é visto como sendo afetado e afetando múltiplos níveis de influência. São cinco níveis de influência relacionados aos comportamentos de saúde foram: (a) fatores intrapessoais ou individuais; (b) fatores interpessoais; (c) fatores

institucionais; (d) fatores relacionados à comunidade e (f) fatores relacionados às políticas públicas. A segunda idéia chave é a de que há uma relação causal, recíproca entre os indivíduos e seus ambientes: assim, um comportamento tanto influencia quanto é influenciado pelo ambiente social (Glanz, Lewis e Rimer,1997) .

Na Promoção e educação para a saúde é importante considerar a natureza dos indivíduos ou comunidade, para que seja possível atingir os objetivos iniciais. Levando em conta os múltiplos fatores capazes de influenciar um comportamento, a compreensão de teorias que os estudem pode auxiliar durante vários estágios de planejamento, implementação e avaliação da intervenção. Podem ajudar a responder questões relacionadas aos comportamentos, necessidades, formas e estratégias, além de fornecer indicações sobre o que deve ser monitorado, mensurado ou comparado. Muitas vezes, ainda, as teorias explanatórias podem ajudar a descrever e identificar porque um problema existe e a guiar intervenções no sentido de modificar fatores como conhecimento, atitudes, auto-eficácia e suporte social (Glanz, Lewis e Rimer,1997).

Pesquisas que envolvam a percepção de comportamento na educação para a saúde devem investigar em quais caminhos esses fatores interagem com mais forças para compreender certos comportamentos sobre diferentes condições. Assim, as teorias e os modelos podem explicar o comportamento e sugerir caminhos para que sejam conseguidas mudanças. Vários são os modelos teóricos utilizados para o comportamento de saúde. Cada teoria emprega um vocabulário único para articular fatores específicos considerados importantes em função daquilo que foi desenvolvido conceitualmente e que foi empiricamente testado, por exemplo: o termo “crença normativa subjetiva” é um constructo da Teoria da Ação Racional (o

termo *constructo*, neste caso, refere-se a um conceito desenvolvido ou adotado para ser usado numa teoria em particular) (Redding *et al*, 2000).

Outro exemplo de *constructo* é o termo “susceptibilidade percebida” pertencente ao Modelo de Crença em Saúde. Entretanto, o comportamento de saúde bem como aquilo que pode influenciá-lo tendem a ser muito complexos e, portanto, uma única teoria dificilmente poderá explicá-lo de forma integral.

Na literatura aparece como consenso que o Modelo da Crença em Saúde, a Teoria Social Cognitiva, e a Teoria da Ação Racional são amplamente utilizadas. Outros modelos teóricos bastante utilizados são o Modelo Transteórico, os modelos que envolvem autocapacitação e os modelos ecológicos (Glanz, Lewis e Rimer, 1997).

Num estudo realizado entre 1992 e 1994, Glanz e colaboradores revisaram publicações em Educação para a Saúde, medicina e ciências do comportamento, identificando nos artigos mais relevantes sobre comportamento de Educação e Promoção de Saúde, quais deles utilizavam uma ou mais teorias ou modelos para compreendê-los e explicá-los. Foram identificados 66 diferentes teorias e modelos sendo que 21 deles foram mencionadas oito ou mais vezes (King, 1994; Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Redding *et al*, 2000).

Os modelos mais utilizados nas pesquisas foram, em ordem de importância, o Modelo da Crença em Saúde, a Teoria Social Cognitiva/Auto-Eficácia, a Teoria da Ação Racional/Teoria do Comportamento Planejado, a Teoria da Organização Comunitária, o Modelo Transteórico/Estágios de Mudança de Comportamento. Os resultados dessas análises representam, provavelmente, pesquisas e publicações preparadas durante sete ou oito anos antes de serem publicadas. Nas

publicações mais atuais também é possível verificar que grande parte das pesquisas em promoção de saúde utiliza esses modelos teóricos (Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Redding *et al*, 2000).

King (1994) afirma que é possível agrupar os modelos teóricos em basicamente dois grandes grupos: aqueles voltados para a ação individual e outro com foco na comunidade. Estes modelos são classificados em outras publicações como sendo determinados individualmente, de maneira interpessoal ou ainda pelo ambiente (U.S.D.H.H.S., 1996; Glanz, Lewis e Rimer, 1997). Percebe-se que agrupar estes modelos não significa uma necessidade de contrapor ou sobrepor um ao outro, mas comprehende-se que para cada magnitude de intervenção é importante considerar diferentes filosofias, objetivos e perspectivas, tanto para a implementação quanto para a avaliação dos resultados.

Os modelos classificados pela literatura como possuidores de uma atribuição individual para a adoção de comportamentos de saúde são geralmente derivados de teorias sócio-cognitivas. Keller e Fleury (2000) afirmam que estes modelos se pautam na perspectiva de que a adoção ou manutenção de determinados comportamentos como uma questão pessoal, que depende basicamente de esforços individuais. Esses modelos permitem o estabelecimento de julgamentos sobre as ações que podem auxiliar os indivíduos a modificarem seus comportamentos em relação à saúde, explicando e predizendo as mudanças de comportamento, mas não estão endereçadas ao desenvolvimento de competências da comunidade (U.S.D.H.H.S., 1996; Glanz, Lewis e Rimer, 1997).

Compreender o comportamento apenas do ponto de vista individual é, sem dúvida, uma exploração limitada, considerando o quanto as atitudes e as crenças em saúde podem ser modificadas em relação aos eventos da

vida (U.S.D.H.H.S., 1996; Glanz, Lewis e Rimer, 1997). Entretanto, constitui-se uma ferramenta inicial para tentar compreender como as pessoas reagem frente a diferentes tipos de intervenções.

Um dos primeiros modelos desenvolvidos para explicar o comportamento de saúde que é classificado como individual, foi o “Modelo de Crença em Saúde” (*Health Belief Model*) um modelo teórico desenvolvido durante os anos 50 para explicar o comportamento relacionado ao quadro da tuberculose, num momento em que o objetivo era dirigir esforços para explicar as falhas de comunicação que poderiam impedir as pessoas de participarem de programas de prevenção ou detecção da doenças. Este modelo teórico tem grande aproximação de duas importantes concepções de aprendizado, a teoria do Estímulo-Resposta e as Teorias Cognitivistas (U.S.D.H.H.S., 1996; Glanz, Lewis e Rimer, 1997).

A partir destas teorias, o modelo baseia-se nas afirmações de que a freqüência de um comportamento é determinada por suas consequências ou reforços. Por sua vez, os reforços ou consequências do comportamento são importantes e influenciam diretamente o próprio comportamento, expectativas ou hipóteses posteriores. Em síntese, o Modelo da Crença em Saúde estipula que o comportamento relacionado à saúde depende principalmente da percepção que o indivíduo possui das quatro primeiras condições. Este modelo incorpora os reforços para ação como elementos importantes para estimular o início ou a manutenção do comportamento (U.S.D.H.H.S., 1996; Strecher e Rosentock, 1997).

O desenvolvimento das teorias que dão suporte ao Modelo da Crença em Saúde ocasionou inúmeros sucessos para os programas de saúde pública nos Estados Unidos da América na década de 50. Nas décadas de 70 e 80 seus conceitos foram expandidos e clarificados por outros autores. Para

Strecher e Rosentock (1997), atualmente este modelo se pauta na crença de que o indivíduo pode agir no sentido de se beneficiar, resguardando-se, protegendo-se ou controlando sua condição saúde-doença caso:

- a) se considere susceptível às condições;
- b) acredite que elas podem promover sérias consequências;
- c) perceba um curso de ação possível que pode beneficiá-lo reduzindo tanto sua suscetibilidade quanto sua severidade;
- d) creia que pode vencer barreiras de diversas ordens.

Existem variáveis importantes que permitem a síntese deste modelo teórico: (U.S.D.H.H.S.,1996; Glanz, Lewis e Rimer,1997; Wankel,1997; O'Brien Cousins 1998; Keller e Fleury 2000).

- a) Suscetibilidade Percebida: constituem-se por uma medida individual dada pela percepção subjetiva que o indivíduo possui para uma determinada condição de sua saúde.
- b) Severidade Percebida: inclui a avaliação das consequências pessoais e sociais em relação à saúde. A combinação entre suscetibilidade e severidade tem sido chamada de Ameaça Percebida.
- c) Benefícios Percebidos: quando a suscetibilidade é aceita e o indivíduo acredita ser adequado o curso de ação que liderará o comportamento; depende da crença que o indivíduo possui sobre os benefícios que obterá com sua ação.
- d) Barreiras Percebidas: por esse termo compreende-se o impedimento para colocar em ação o comportamento recomendado e pode referir-se à questões individuais ou ambientais
- e) Reforços para Ação: são as estratégias que o indivíduo tomará para iniciar a ação.

f) Auto-Eficácia: é a confiança que o indivíduo tem na sua habilidade para agir. O conceito de auto-eficácia foi introduzido por Bandura em 1977.

No modelo da Crença em Saúde, as variáveis demográficas (como idade, gênero, etnia), sociais (nível de escolarização, por exemplo) e psicológicos (personalidade, atitudes) são consideradas fatores mediadores, já que se acredita que podem afetar indiretamente a adoção de comportamentos preventivos influenciando as percepções de suscetibilidade, severidade, benefícios e barreiras (Wankel, 1997; Redding *et al*, 2000).

Keller e Fleury (2000) afirmam que, através deste modelo, pode-se identificar que a percepção individual e as barreiras são fortemente associadas aos comportamentos de promoção da saúde, além de apontarem que a utilização deste modelo teórico foi muito aplicada durante os últimos quarenta anos em estudos que explicaram e predisseram riscos cardiovasculares em homens e mulheres. Acrescentam que os constructos de Suscetibilidade Percebida e Severidade Percebida contribuíram significativamente na promoção de comportamentos relacionados à diminuição do fumo, à adesão a medicamentos para pacientes hipertensos e à participação em programas de atividade física regular.

Para Wankel (1997), entretanto, embora o Modelo da Crença em Saúde adeque-se a algumas áreas de promoção da saúde, isso ocorre especialmente em relação àqueles que envolvem comportamentos menos complexos, como realizar um simples exame clínico, por exemplo. Já a complexidade do comportamento faz com que a manutenção na prática de exercícios ou atividades físicas apresente significativas diferenças quando comparado a

comportamentos compostos por menos fatores motivacionais intervenientes. Existem dados que indicam que o Modelo da Crença em Saúde não é apropriado para a compreensão do comportamento de prática de exercício, já que este comportamento se relaciona a uma diversidade maior de motivos para ação.

Apesar dessa afirmação, ainda encontram-se estudos freqüentemente de natureza quantitativa, que investigam motivos para a prática de exercícios à luz do Modelo da Crença em Saúde, apresentando resultados pautados em relações causais e não em investigações de natureza mais complexa (Corwyn e Brenda, 1999).

Em relação às pessoas idosas, sabe-se que certos grupos possuem diferentes perspectivas nos sistemas de cuidados com a saúde que podem afetar sua disposição para participar de esforços focados na redução de riscos, por exemplo: negros que experimentaram anos de discriminação racial talvez percambem a crença nos sistemas de saúde, bem como pessoas idosas com pouca escolaridade podem não se sentir preparadas para compreender as informações sobre saúde. Dadas as dificuldades em modificar e predizer comportamentos de risco e considerando a motivação de pessoas idosas para estas modificações, pode ser irreal acreditar que a mudança de comportamento ocorrerá apenas pela redução da indisposição ou do peso que a doença pode acarretar (Keller e Fleury, 2000).

Uma teoria classificada como interpessoal é a Teoria Social Cognitiva (TSC). Essa teoria considera os fatores individuais como determinantes do comportamento de saúde mas inclui considerações a respeito das influências ambientais e sociais. Essa teoria foi criada por Bandura, que se referiu à teoria da aprendizagem social como sua preditora. Ela tem sido aplicada na prevenção e na promoção da saúde para a modificação dos estilos de vida

que são considerados inadequados para muitos comportamentos de risco Redding *et al* (2000).

A TSC enfatiza como o modo de pensar das pessoas tem efeito sobre o comportamento, propondo que ele pode ser explicado numa relação recíproca entre três conceitos chaves que operam determinando um ao outro. O termo determinismo recíproco é utilizado para designar essa relação e é considerado o princípio básico da organização da TSC (Redding *et al*, 2000; Miller e Rollnick, 2001).

Esse conceito aponta que há contínua e dinâmica interação entre o indivíduo, ambiente e comportamento. Assim, a mudança em um desses fatores tem impacto sobre os outros dois. Essa teoria envolve numerosos conceitos chaves que podem ser associados a cada um dos três constructos descritos. Esses conceitos chaves foram conceitualizados por Bandura e incluem, segundo Redding *et al* (2000) e Keller e Fleury (2001):

- a) Características pessoais – consideradas de caráter múltiplo, são determinadas pela interação entre fatores demográficos (gênero, etnia, educação) personalidade e fatores cognitivos, (pensamentos, atitudes, crenças, conhecimento, motivação e habilidades).
- b) Estímulos e enfrentamentos emocionais – podem interferir na aprendizagem e, assim, influenciar o comportamento. Este conceito se refere à habilidade individual de um indivíduo responder a um estímulo emocional utilizando-se de várias técnicas, estratégias e atividades que possam ajudá-lo a lidar com situações como medo e ansiedade.
- c) Capacidade comportamental – refere-se ao conhecimento e às habilidades que o indivíduo possui e que são necessárias para adotar um comportamento.

- d) Auto-eficácia – refere-se à confiança que o indivíduo possui para adotar um comportamento em várias situações. A auto-eficácia tem sido reconhecida como um importante mediador entre conhecimento, atitudes, habilidades e comportamentos.
- e) Expectativas – são crenças associadas ao que se espera atingir ao adotar-se determinado comportamento. Expectativas são os valores que um indivíduo atribui antecipadamente aos resultados de seu comportamento.
- f) Auto-regulação – refere-se à habilidade individual para gerenciar ou controlar um comportamento. Normalmente, as pessoas utilizam auto-monitoração do estabelecimento de um objetivo, do auto-reforçamento para regular a performance do comportamento.
- g) Aprendizagem por observação e experiência – refere-se à aquisição de um comportamento pela observação e pela experiência.
- h) Reforçamento – refere-se às consequências que provavelmente afetarão um comportamento quando ele for adotado novamente.

As influências sobre um comportamento, quando relacionadas ao ambiente, podem ser de natureza física, social, cultural econômica e política, ou ainda, situacional. Na TSC a percepção que o indivíduo tem do ambiente é denominada situação e esse termo compreende o fato de que o comportamento exerce influência, tanto sobre o ambiente quanto sobre a pessoa. O ambiente e as experiências passadas com determinado comportamento podem reforçar a ação num caminho particular. As interações podem ocorrer entre comportamentos problema (por exemplo, exercitar-se pouco e fumar muito) e entre fatores psicológicos.

O conceito de auto-eficácia é reconhecido como uma das mais importantes contribuições de Bandura para a psicologia e é o constructo central deste modelo. A importância da auto-eficácia para a mudança de comportamento foi amplamente reconhecida através da redução de muitos comportamentos de risco e sua incorporação já pode ser evidenciada em muitas teorias que explicam mudanças de outros tipos de comportamento. Neste conceito, Bandura propõe que a performance atual de um comportamento é fortemente relacionada à crença que a pessoa tem na sua habilidade de adotar aquele comportamento em situações específicas.

O indivíduo com baixa auto-eficácia tende a possuir baixas expectativas de sucesso na adoção de um determinado comportamento e também apresenta maior tendência de ser afetado por situações que vão contra a promoção e manutenção do comportamento. Alguns fatores influenciam diretamente a auto-eficácia, incluindo a persuasão de outros, a observação de outros comportamentos (modelos), experiências anteriores com a adoção do comportamento e feedback psicológico. A auto-eficácia insere o conceito de que há forte influência entre a mudança de comportamento e a confiança naquilo que foi conseguido nas performances passadas e isso pode predizer o comportamento futuro (Redding *et al*, 2000).

Relacionando intervenções junto à população idosa com vistas a estimular o comportamento de prática de exercícios, Booth *et al* (2000) submeteram 449 idosos australianos com idade superior a 60 anos a uma investigação utilizando os constructos centrais da TSC, os autores investigaram níveis baixos, médios e altos de atitudes para com o exercício, classificaram o ambiente como propício ou não para a prática e identificaram o nível de confiança que os idosos possuíam para realizar exercícios em diversas situações. Verificaram, ainda, se existia e de qual tipo era a natureza

do suporte social para a prática, bem como verificavam se essa prática influenciava pessoas próximas a si. Por fim, foram perguntados sobre sua participação em práticas moderadas de atividades físicas. Os resultados demonstraram que, receber suporte social e/ou verificar a prática de atividades físicas em pessoas próximas, parece ter forte relação com a adoção do hábito de prática de atividades físicas.

Esse modelo é baseado na Teoria da Ação Racional (TAR), que foi desenvolvida em 1967 e durante o início dos anos 70 foi ampliada por Icek Ajzen e Martin Fishbein. Por volta dos anos 80, essa teoria passou a ser utilizada para estudar o comportamento humano e desenvolver intervenções. O desenvolvimento dessas teorias tem origem na psicologia social que entre os anos 1918 e 1925 viu emergir um grande número de novas teorias, grande parte delas dando ênfase às atitudes e comportamentos, sugerindo que as atitudes poderiam explicar as ações humanas. Thomas e Znaniecki foram os primeiros psicólogos a verem atitudes como um processo mental individual que determina as respostas atuais e potenciais de uma pessoa assim os cientistas sociais começaram a ver a atitude como preditora de comportamentos. Fishbein e Ajzen uniram forças para explorar caminhos para predizer comportamentos e os resultados derivados de sua adoção. Eles assumem que os indivíduos são, na maior parte do tempo, são completamente racionais e utilizam sistematicamente as informações disponíveis na auto-gestão de seus comportamentos. As pessoas consideram as implicações de suas ações antes de decidirem se adotam ou não um determinado comportamento (Godin, 1994).

Como a teoria da ação racional passou a ser amplamente utilizada nas ciências sociais, Ajzen identificou inadequações e limitações em sua

utilização em pesquisas. Uma das grandes limitações relacionava-se às pessoas que sentiam possuir pouca força sobre seus comportamentos e atitudes. Ajzen descreveu os aspectos do comportamento e das atitudes como sendo um *continuum*, indo de pouco controle ao grande controle adicionando, assim, um terceiro elemento à teoria original que é o conceito de controle comportamental percebido. Este novo elemento deu origem a uma nova teoria, conhecida como a Teoria do Comportamento Planejado (TCP) que, por volta de 1988, foi adicionada à TAR também por Fishbein e Ajzen (Wankel, 1997; O'Brien Cousins, 1998).

A maior diferença entre a TAR e a TCP é, portanto, a adição do terceiro determinante que, por sua vez, é determinado por dois fatores: crenças de controle e força percebida. Se o indivíduo, por exemplo, tem baixa percepção de controle, provavelmente terá crenças de controle que impedirão seu comportamento. Essa percepção pode refletir experiências passadas ou, ainda, a antecipação de circunstâncias e atitudes que influenciam normas internas dos indivíduos (Godin, 1994).

Esse modelo é proposto para predizer e compreender influências motivacionais sobre um comportamento que não esteja sobre controle volicional, para identificar quanto e onde devem ser iniciadas estratégias para a modificação de comportamento e para explicar, virtualmente, algum comportamento humano. Nesta perspectiva, o mais importante e determinante do comportamento é sua intenção, considerada uma combinação de atitude e de normas subjetivas, que por sua vez, são mensuradas, normalmente por instrumentos elaborados com escalas do tipo Likert. Neste contexto, a atitude para um comportamento inclui crenças geradas pelas avaliações dos resultados do comportamento, pelas normas

subjetivas, crenças normativas e motivação para a ação (Hausenblas, Carron e Mack, 1997).

Os autores Godin (1994), Hausenblas, Carron e Mack, (1997), Wankel (1997) e O'Brien Cousins (1998), afirmam que os constructos dessa teoria podem ser resumidos em:

- a) comportamento – que é a transmissão de uma intenção ou de um comportamento percebido em ação;
- b) intenção de comportamento – é a indicação de quanto de esforço deve ser utilizado ordenadamente para realizar um comportamento, sendo influenciado por três componentes: a atitude, pressão social percebida e a norma subjetiva;
- c) atitude – é o primeiro determinante de intenção de comportamento, que permite a avaliação favorável ou desfavorável sobre o comportamento em questão;
- d) norma subjetiva - é considerada a segunda maior preditora da intenção de comportamento, influenciada pela forma como as pressões sociais são percebidas pelo indivíduo (crenças normativas) para adotar ou não um determinado comportamento. Isso é levado em conta pelo indivíduo e o motiva a assumir ou não determinado comportamento;
- e) controle comportamental percebido – é o terceiro antecedente da intenção de comportamento. Pode ser definido como a crença individual sobre o quanto é fácil ou difícil adotar um determinado comportamento, refletindo-se, normalmente, num momento presente.

Outros termos chave utilizados por essas teorias são: crenças de comportamento, crenças de controle, auto-eficácia, controle volicional e

controle atual. Essas teorias têm sido utilizadas na educação para a saúde normalmente para predizer e compreender comportamentos de saúde, bem como os resultados destes comportamentos como: perda de peso, fumo e atividade física. Levando-se em conta os modelos da psicologia social de Fishbein e Ajzen, a respeito da previsibilidade de comportamento futuro, poder-se-ia pensar em incluir, nas campanhas dirigidas a públicos específicos, a intenção de comportamento, que depende da atitude em relação à ação e da norma pessoal sobre essa ação. A atitude, segundo os mesmos autores, depende do valor esperado da ação, multiplicado pela probabilidade, também esperada, de que tal efeito possa acontecer (Biddle e Chatzisarantis, 1999).

É preciso mencionar que os autores consideram a norma pessoal como fruto do que o indivíduo acredita que é certo fazer, frente ao meio social em que vive, em combinação com sua motivação para seguir a norma social. Por sua vez, o comportamento futuro é fruto da intenção, baseada na atitude, normas e hábitos (condutas passadas, combinadas ao estado de atenção em que se encontra a pessoa e às condições externas que facilitam ou bloqueiam a adoção do comportamento) (Hausenblas, Carron e Mack, 1997).

A aplicação dessas teorias no contexto da atividade física e do exercício tem se demonstrado geralmente consistente com estudos em outras áreas. A intenção de comportamento foi bem relacionada aos preditores de comportamento, contudo, foram reportadas intenções de comportamento com uma pequena variação para o comportamento de exercício. Já os componentes de normas subjetivas e atitudes foram considerados úteis para predizer a intenção de comportamento como em outras áreas, mas ao contrário, outros fatores (especialmente comportamento prévios de práticas

de exercícios) foram encontrados como afetando diretamente as intenções para o comportamento do exercício (Godin, 1994).

Algumas limitações podem ser consideradas para adotar este modelo. Aspectos como personalidade e variáveis demográficas não são levados em consideração. Além disso, o fato de que o controle percebido sobre o comportamento prediz o controle atual nem sempre é verdadeiro. A TCP lida apenas com os aspectos do comportamento que não estão sobre controle volicional. Outra limitação importante é a de que este modelo baseia-se na concepção de que o ser humano é racional e toma decisões sistemáticas sobre seus comportamentos. Os motivos inconscientes não são considerados (Hausenblas, Carron e Mack, 1997).

A maior limitação reconhecida para muitos, entretanto, é que muitos comportamentos, incluindo aqueles relacionados à prática das atividades físicas, são sujeitos a fatores externos que limitam o aproveitamento das oportunidades. No caso específico da atividade física, as normas subjetivas parecem não contribuir significativamente para predizer a intenção. Entretanto, é possível notar, em alguns estudos, que o controle percebido do comportamento e a auto-eficácia definida por Bandura são conceitos muito similares (O'Brien Cousins, 1998).

A partir dessa teoria pode-se compreender que variáveis como intenções, atitudes e normas sociais percebidas, são variáveis que devem ser operacionalizadas num mesmo nível de especificidade, embora alguns estudos demonstrem que há falhas na definição do constructo intenção que, freqüentemente, é confundido com expectativa. Não é possível em muitos, estudos, verificar os constructos dessa teoria como preditores de intenção de exercícios, nem mesmo quando se relacionam ao constructo de controle do comportamento percebido. Para predizer um comportamento específico

todas as variáveis devem possuir a mesma referência específica (Godin, 1994; Wankel, 1997; O'Brien Cousins, 1998).

Entretanto, um estudo desenvolvido por Hausenblas, Carron e Mack, (1997) usando uma meta-análise para examinar estatisticamente a TAR e a TCP, identificou que a intenção tem grande efeito sobre o comportamento de exercício. Há pouca dúvida sobre o fato de que, após formar uma intenção, o indivíduo adote um comportamento de exercício. Um aspecto verificado é de que a atitude tem um grande efeito na intenção do exercício enquanto que as normas subjetivas apenas moderam a intenção de prática. Esses resultados ilustram que o comportamento de exercício é afetado mais pelo constructo de intenção do que pelo de atitude entretanto, até este momento não ficaram claras as razões para este fato. Outro dado importante demonstrado pelos autores aponta que o controle comportamental percebido é um constructo importante para perceber o envolvimento no exercício e possui um grande efeito, tanto na intenção quanto, no comportamento de exercício em si.

Assim, existe forte relação entre o comportamento do exercício, o controle comportamental percebido e atitudes, sugerindo que os indivíduos têm grande possibilidade de exercitarem quando têm crenças favoráveis sobre o exercício e quando acreditam que podem agir com sucesso frente estes comportamentos. Esses autores afirmam que as atitudes foram mais importantes do que as intenções na predição do comportamento do exercício. Entretanto, essa teoria não explica os casos em que não há adoção de comportamento mesmo com a intenção de fazê-lo. Ela representa uma aproximação psicossocial para compreender e predizer os determinantes do comportamento de saúde (Hausenblas, Carron e Mack, 1997).

A intenção de adotar um comportamento em particular, está fortemente relacionada à atual performance daquele comportamento. Assim nessa perspectiva a possibilidade de que o indivíduo adote um comportamento de redução de risco para a saúde depende do quanto ele está convencido de que o comportamento irá preveni-lo e do grau de benefícios que ele percebe comparado aos custos (Redding *et al*, 2000).

A TAR foca-se na intenção individual de modificação de comportamento, e as maiores dimensões de modelo – atitudes e normas subjetivas ou a pressão social percebida determinam a intenção de adotar um comportamento particular a hipótese dessa teoria é que o indivíduo está mais inclinado a agir ou adotar um comportamento se ele acredita que suas ações lhe trarão os resultados desejados. Normas subjetivas ou a pressão de outros sentimentos significativos sobre a necessidade individual de mudança tendem a motivar o indivíduo ao novo comportamento. As pesquisas que se utilizam desse modelo acreditam que a dimensão atitudinal para a intenção é o primeiro preditor dos esforços de promoção da saúde (Hausenblas, Carron e Mack, 1997; Keller e Fleury, 2000).

Sugere-se que essa teoria seja utilizada para criar perspectivas em uma situação específica, para verificar atitudes e intenções empregadas numa ação congruente com os objetivos, contexto, tempo e quando as interações entre determinantes pessoais e situacionais sejam enfatizadas (Redding *et al*, 2000).

Em pesquisas onde busca-se saber sobre a manutenção do estilo de vida ativo todas as medidas devem ser operacionalizadas da mesma maneira ou então devem ser dirigidas como um *continuum*, focalizando diferentes dimensões do estilo de vida ativo. Essa teoria é consistente com a orientação para o estilo de vida ativo considerando-se os componentes

cognitivos, afetivos e comportamentais. Contudo a consideração sobre influências do ambiente, pessoas e situações é determinada pelos efeitos de variáveis externas (USDHHS, 1996).

Numa direção bastante próxima, o Modelo do Processo de Adoção de Precaução (PAP) sugerido por Weinstein, também de natureza individual, afirma que uma pessoa passa normalmente por uma seqüência de estágios antes de adotar um comportamento preventivo (Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Keller e Fleury, 2000). Entretanto, para O'Brien Cousins (1997) Weinstein acredita que, diferente de outros modelos como o da Crença em Saúde, e a TCP as ações não são sempre racionais, nem representam independência plena entre ação individual, as interferências do meio em que se vive. Estas condições têm uma influência recíproca e determinarão se o indivíduo

- a) nega que há algum risco para si;
- b) acredita que um determinado comportamento gere riscos a alguns indivíduos;
- c) reconhece que há risco para si;
- d) toma decisão para agir;
- e) adota a mudança.

Para a transição entre os estágios há variações em relação às estratégias a serem adotadas. Nos três estágios iniciais, por exemplo, experiências diretas e indiretas com as situações de risco e comunicações sobre suas implicações podem mover as pessoas de um estágio para outro. Weinstein afirmou que este modelo não é suficiente para explicar o que ocorre com indivíduos que não conseguem prever riscos para si. Isso fica evidente quando há intervenções para a utilização de preservativos, adoção de exames preventivos, desistência de determinados hábitos alimentares ou

outros comportamentos de risco. O indivíduo reconhece a gravidade do risco mas não acredita que aquilo possa acontecer consigo. Nesse contexto, pode haver determinantes culturais que disponham essa negação ou dificuldade em perceber e/ou aceitar os riscos. Holandeses, por exemplo, tendem a subestimar o fato de que sua ingestão média de gorduras supera os níveis recomendados. Assim, ao adotar esse modelo como referência para intervenções, é importante que elas sejam individualizadas para que possam ter impacto especialmente sobre os excessivamente “otimistas” (Glanz, Lewis e Rimer, 1997).

Uma importante crítica a esse modelo é a de que ele se adapta prioritariamente a comportamentos de risco e fornece informações apenas para predizer se um indivíduo acredita ou não que esse risco pode atingi-lo. Alguns autores apontam que, para comportamentos mais complexos é interessante aproximar outros modelos, como o Transteórico e a TSC de Bandura (Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Keller e Fleury, 2000).

Outro modelo considerado de natureza individual, que tem sido amplamente utilizado na área da atividade física, é o Modelo Transteórico. Esse modelo utiliza-se de estágios de mudanças para integrar processos e princípios através de várias teorias de intervenção e por isso recebe o nome de Transteórico. Por esse modelo pode-se explicar a relação entre intenção e ação de forma mais consistente do que é feito segundo a TAR.

A busca por uma integração sistemática de várias teorias da psicoterapia fez surgir esse modelo, já que, análises comparativas entre teorias da psicoterapia e de mudanças de comportamento, identificaram dez processos de mudanças. Numa análise empírica, em que foram verificados fumantes submetidos a tratamento, verificou-se o quanto cada grupo utilizava cada um desses dez processos. Desse estudo inicial, o modelo de

estágios se expandiu rapidamente para a aplicação a outros comportamentos de saúde, como o uso de álcool, desordens alimentares, controle de diversos tipos de câncer, doenças sexualmente transmissíveis, exposição ao sol e estilo de vida sedentário. Muitos estudos têm expandido, validado, aplicado e modificado o conjunto de constructos do Modelo Transteórico (Prochaska, Redding e Evers, 1997).

Do conjunto de constructos que dão suporte a esse modelo, o de estágios é, sem dúvida, o mais importante, já que representa uma dimensão temporal sobre a qual a mudança de comportamento progride. Cinco são os estágios de mudança (Prochaska, Redding e Evers, 1997; Miller e Rollnick, 2001):

- a) Pré-contemplação – é o estágio no qual o indivíduo não apresenta intenção de agir no futuro previsível, medido, usualmente, como nos próximos seis meses. As pessoas podem estar neste estágio porque podem estar pouco informadas sobre as consequências de seu comportamento ou podem estar tentando modificar seu comportamento várias vezes sem ter, entretanto, habilidade para isso. Tanto os grupos desinformados como os pouco informados têm a tendência de, neste estágio, ler, falar, e pensar sobre seus comportamentos de risco. Outras teorias têm caracterizado essas pessoas como resistentes, não motivadas, ou não prontas para programas terapêuticos ou de promoção da saúde. O fato é que, normalmente, os programas tradicionais não estão prontos para atender esses indivíduos nem para motivá-los a encontrar suas necessidades.
- b) Contemplação - neste estágio a pessoa tem intenção de modificar o comportamento nos próximos seis meses. Nesse momento é feita uma

avaliação da relação custo-benefício que a modificação ou adoção do novo comportamento poderá produzir. O indivíduo reconhece os aspectos positivos da mudança, mas ainda pode permanecer neste estágio por longo período de tempo. Este fenômeno é relativamente freqüente e é denominado como contemplação crônica. Essas pessoas não estão prontas para programas orientados.

c) Preparação - quando se encontra neste estágio a pessoa tem a intenção de agir no futuro imediato, usualmente medido como o próximo mês. Tipicamente os indivíduos já agiram de maneira significativa no ano passado, e já têm um plano de ação. Essas pessoas provavelmente já escolheram um programa orientado para ajudá-los a parar de fumar, perder peso ou exercitar-se.

d) Ação - neste estágio a pessoa esteve aberta a modificações no seu estilo de vida dentro dos seis meses passados. Já que a ação é observável, as mudanças de comportamento são muitas vezes confundidas com a ação. Entretanto, neste modelo a ação é apenas um dos seis estágios. Não são todas as modificações de comportamento aqui enquadradas. As pessoas precisam ser criteriosas na observação desse aspecto e identificar que, no caso do fumo por exemplo, apenas a total abstinência conta.

e) Manutenção - é o estágio em que é importante que os indivíduos trabalhem no sentido de prevenir o relaxamento ou a desistência. As pessoas menos tentadas a relaxar e a aumentar a sua confiança são aquelas que continuam as suas modificações. Baseados em alguns estudos estima-se que a manutenção é um estágio que se estende de seis meses a cinco anos.

f) Terminação/Determinação - é o sexto estágio que se aplica a apenas alguns comportamentos. Nesse estágio o indivíduo não tem tentações e apresenta cerca de 100% de auto-eficácia. Não há problemas se ele está depressivo, ansioso, sozinho, nervoso ou estressado: ele tem certeza que não retornará ao comportamento inicial como uma estratégia de enfrentamento. A terminação não é apropriada para alguns comportamentos como, por exemplo tratamentos de câncer ou dietas.

A mudança de comportamento é um processo que permanece aberto todo o tempo através de uma seqüência de estágios. Os estágios são tanto estáveis quanto abertos e, sem intervenções planejadas a população poderá permanecer nos estágios iniciais. Não há motivação inerente que faça o indivíduo progredir através dos estágios mas essa mudança depende de desenvolvimento físico e psicológico.

A maior parte da população que adota hábitos de risco não está preparada para ação e, portanto, os tradicionais programas orientados não as atingem. Uma boa forma de compreender os estágios é identificá-los como seqüenciados em um círculo, que gira num dado sentido ou em outro antes que, de fato, o indivíduo incorpore determinado comportamento. Num estudo realizado por Prochaska e Di Clemente verificou-se que fumantes passavam por todos os estágios em média quatro vezes antes de pararem de fumar. Isso significa, que entre a manutenção e a determinação, pode haver um outro estágio chamado recaída. A recaída não significa abandono ou saída permanente da “roda dos estágios” podendo, inclusive auxiliar o indivíduo a retomar o percurso de transição de um estágio para outro Miller e Rollnick (2001).

A transição de um estágio para outro depende das estratégias ou intervenções adequadas a cada momento específico em que o indivíduo se encontra. Processos e princípios específicos de mudança necessitam serem aplicados aos estágios específicos para que o progresso ocorra (Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Prochaska, Redding e Evers, 1997).

Os processos de mudança são atividades que as pessoas utilizam para progredir através deles. Esses processos de mudança providenciam importantes guias para programas de intervenção, já que os processos são como variáveis independentes das quais as pessoas necessitam para se mover de um estágio para outro. Dez processos de mudança têm recebido importantes suportes empíricos advindos dos dados de pesquisas. Para Prochaska, Redding e Evers (1997), esses processos podem ser descritos como:

- a) Tomada de consciência – envolve o aumento da consciência sobre casos em que são relacionados problemas particulares de comportamento e sobre suas consequências e possíveis “curas”. Intervenções que possam aumentar a consciência incluem feedback, confrontações, interpretações, utilização de livros de auto-ajuda e campanhas publicitárias.
- b) Auxílio dramático – inicialmente produz-se experiências emocionais seguidas de ações de afeto se a ação apropriada é tomada. Psicodrama, jogos de regras, testemunhos pessoais, campanhas publicitárias são exemplos para as técnicas que podem mover as pessoas.
- c) Auto-reavaliação – combina tanto avaliações cognitivas como afetivas sobre à auto-imagem com e sem um hábito contrário à saúde em particular. Um exemplo pode ser a imagem de uma pessoa

sedentária e sem ânimo para a vida confrontada a uma imagem diferente de uma pessoa ativa. Tornar compreensíveis os valores, fornecer modelos e regras de comportamento saudáveis e utilizar a imagem mental são técnicas que podem mover as pessoas de um estágio a outro.

d) Reavaliação ambiental – combina avaliações afetivas e cognitivas para a percepção de quanto a presença ou ausência de um determinado hábito afeta o seu ambiente social. Um exemplo pode ser avaliação do seu hábito de fumo por outros. Pode incluir treinamentos de empatia, auto-relatos, ações de reforço de familiares como parte da intervenção.

e) Autoliberação – é tanto a crença de que o indivíduo pode se modificar quanto a confiança de agir conforme essa crença. Resoluções de Ano Novo, testemunhos públicos, escolhas simples em função de preferências podem aumentar a “força de vontade”.

f) Relacionamentos de ajuda – combinam ações de cuidado, conselhos, confiança, compreensão e aceitação a suportes para mudanças de comportamento. Alianças terapêuticas, telefonemas de tutores ou conselheiros, sistema de grupos de amigos podem ser exemplos de suporte social.

g) Contra condicionamento – requer aprendizagem de comportamento de saúde que possam ser substitutos de comportamentos problema. Relaxamentos, declarações, sensibilizações, reposição de nicotina, são estratégias para o encontro do substituto seguro para determinados comportamentos.

h) Gerenciamento das contingências - providencia as consequências sobre os passos em uma direção em particular. Podem incluir

punições e recompensas. Entretanto, os reforços são enfatizados para que a pessoa trabalhe em harmonia e com seu natural caminho para a mudança. Adicionar contingências a alguns contratos, reforçamentos explícitos ou não, reconhecimentos advindos de grupos são procedimentos para o consequente aumento na probabilidade de que os comportamentos de saúde sejam repetidos.

i) Controle dos Estímulos - apresentam sugestão de remoção de hábitos insalubres, acrescenta e induz a adoção de alternativas saudáveis. Reengenharia ambiental, conselhos, grupos de auto-ajuda podem providenciar estímulos que dêem suporte as mudanças e reduzam os riscos de desistência.

j) Liberação social - requer um aumento das oportunidades ou alternativas sociais, especialmente para as pessoas que são desprovidas ou oprimidas. Procedimentos de autocapacitação, políticas públicas que aumentem a oportunidade de Promoção de Saúde entre as minorias. Esses mesmos procedimentos como uma zona livre para fumantes, uma mesa de saladas nas lanchonetes de escolas fácil acesso a contraceptivos e preservativos podem também ser usados para auxiliar as pessoas a mudarem.

O modelo Transteórico concentra-se em cinco estágios de mudanças e nos dez processos de mudança. Essas duas dimensões são inter-relacionadas e necessárias para avaliar adequadamente as modificações de comportamento. Os estágios para a mudança representam aspectos temporais motivacionais e a constância da mudança. Já os processos de mudança focam-se em eventos e atividades que criam modificações com

sucesso de um comportamento problema (Prochaska, Redding e Evers, 1997; Keller e Fleury, 2000; Miller e Rollnick, 2001).

Esse modelo se baseia na crença de que o comportamento tem uma natureza de mudança e que as intervenções podem facilitar este processo. Nesta perspectiva, não há uma única teoria que pode dar conta de toda a complexidade das mudanças de comportamento. Assim, para os autores, o modelo que permite a maior compreensão emerge da integração entre as maiores teorias (Redding *et al.*, 2000).

Além disso, os prós e contras da mudança, a auto-eficácia e tentação são também constructos desse modelo e aparecem mediando a passagem do indivíduo do estágio contemplativo para a ação. O constructo da auto-eficácia, que foi adaptado da teoria de Bandura, possui dois componentes: confiança e tentação. O constructo de confiança relacionado à auto-eficácia associa-se à confiança que o indivíduo possui para superar uma situação específica sem desistir. Por sua vez, a tentação descreve a intensidade do desejo que uma pessoa possui para se engajar num hábito específico em meio a situações que envolvam algum nível de dificuldade. Existem três tipos comuns de situações que envolvam a tentação: afetos negativos ou angústia, ocasiões sociais positivas e necessidades pessoais (Prochaska, Redding e Evers, 1997; Redding *et al.*, 2000).

O equilíbrio decisional é outro constructo do Modelo Transteórico e demonstra a necessidade de reflexão que deve ser feita pelo indivíduo sobre os prós e contras da mudança ou adoção de comportamento. O modelo original inclui quatro categorias para prós e quatro categorias para contra (Redding *et al.*, 2000; Miller e Rollnick, 2001).

Cada um desses constructos tem sido submetido a uma ampla variedade de estudos sobre vários comportamentos e populações.

Pesquisadores continuam aplicando essa teoria e seus conceitos a partir de novos problemas e populações, entretanto existem ainda muitas questões que não foram resolvidas. Muitos estudos dão suporte à crença de que materiais auxiliares para a Educação para a Saúde baseados nesta teoria são mais eficazes do que materiais orientados para a ação. Contudo, no caso da abstinência ao fumo, manuais construídos em função dos estágios não apresentaram bons resultados. Futuras pesquisas são necessárias para determinar a relativa eficácia o impacto e os custos de intervenções baseadas neste modelo (Redding *et al.*, 2000).

Uma das questões que os autores consideram que deve ser respondida é que indaga sobre quais modificações são necessárias para tipos específicos de comportamento que envolve menos processos ou comportamentos menos freqüentes como, por exemplo, uma mamografia anual. As políticas públicas podem ser mais efetivas se identificarem em qual estágio se encontra determinada comunidade? Qual é a necessidade mínima de intervenção para acelerar o progresso em cada estágio? O modelo Transteórico é uma teoria dinâmica e aberta na medida que seja aplicada e pesquisada em diversas áreas relacionadas aos problemas de saúde pública (Prochaska, Redding e Evers, 1997).

A força deste modelo está focada na natureza dinâmica da mudança dos comportamentos de saúde. Pesquisas examinando os estágios de mudança em pessoas saudáveis identificaram sensíveis diferenças nos níveis de atividade, crença nos resultados e determinantes de participação de atividades entre participantes dos diferentes estágios. A eficácia das intervenções baseadas neste modelo tem variado nos estudos com adultos saudáveis assim, a aplicabilidade do Modelo Transteórico como um modelo preditivo ou como base para intervenção não foi bem examinada com

pessoas idosas ou mudanças no estilo de vida. As variáveis do modelo associadas aos estágios de mudança diferem através dos estudos e têm providenciado influências limitadas sobre intervenções dirigidas a mudanças de longo prazo nos comportamentos (Keller e Fleury, 2000).

De maneira geral, os modelos apresentados apontam para a compreensão de como se processam as mudanças ou adoções de comportamento partindo da perspectiva de como os indivíduos organizam ações em função dos mais diferentes aspectos, desde que sejam considerados os constructos das diferentes teorias. Em todos os modelos teóricos há indicações que fornecem subsídios importantes para a organização de intervenções capazes de estimular a direção dos comportamentos de saúde.

Segundo Keller e Fleury (2000), não há pesquisas relevantes utilizando os modelos individuais na análise do comportamento de idosos. A influência do ambiente, de outras pessoas e fatores culturais também não tem sido investigada. Pesquisas nestes modelos devem ser direcionadas para investigação de indivíduos com níveis socioeconômicos, de escolarização, éticos e raciais distintos, porque não há ênfase, nos estudos publicados até agora considerando a influência que esses fatores possuem sobre o desenvolvimento e mudança nos estilos de vida.

De maneira geral, a maior parte das investigações prospectivas não têm demonstrado relações significativas entre variáveis individuais quando um indivíduo inicia num programa com a adesão sustentada (U.S.D.H.H.S., 1996; Glanz, Lewis e Rimer, 1997; Keller e Fleury 2000).

Considerando a tarefa de habilitar as pessoas a aumentarem o controle sobre sua saúde e sobre os modos de otimizá-la e a lidarem positivamente com as circunstâncias de suas vidas para isso devem ser criados ambientes em que as pessoas sejam habilitadas a cuidarem de si mesmas. Os modelos

de análise e compreensão da adoção e mudanças de comportamentos têm sido utilizados para orientar a criação destes caminhos.

Na maior parte das vezes, entretanto, parece que estas intervenções concentram-se, em intervenções breves que apontam para programas ditos educacionais e que têm, com freqüência, uma forte conotação informativa ou de aconselhamento, especialmente quando estão localizadas fora das instituições de ensino formal e especialmente quando voltadas para a população adulta e idosa (Nguyen et al, 2001). Campanhas publicitárias, intervenções médicas breves, entrevistas motivacionais são alguns exemplos de intervenções que pautam sua atuação na utilização dos modelos de mudanças de comportamento (Glanz e Rimer, 1997; Keller e Fleury, 2000).

Além disso, lidar com as mesmas abordagens para pessoas diferentes, com diversas experiências e vivendo em contextos socioeconômicos distintos, determinam, muitas vezes, insucesso nas intervenções, já que embora respaldadas pela compreensão dos caminhos que levam à adoção de um comportamento, não parecem fundamentadas em perspectivas, de fato, educacionais.

Parece que se um constructo se relaciona à auto-eficácia e este parece coerente com o comportamento que é importante adotar, é fundamentar que o estímulo a ela seja uma estratégia de trabalho. Caso o constructo que dê suporte seja o da susceptibilidade percebida é importante que o indivíduo seja estimulado a identificar suas necessidades frente às possibilidades e que aprenda a lidar com as situações a partir da aprendizagem de fatos e conceitos que possam dar suporte à aprendizagem. Entretanto, quando se fala em adequação das propostas educacionais aos modelos de mudança de comportamento parece que os constructos dão mais suporte à criação de estratégias do que propriamente para a organização de conteúdos.

Sem dúvida, dirigir as ações didáticas de forma organizada, buscando estimular ou favorecer o sentido de auto-eficácia, por exemplo, pode ser um aspecto que promova diferença entre um processo de ensino bem ou mal sucedido. O que está sendo afirmado aqui é que a maneira como lidamos com os conteúdos das informações e como instrumentalizamos os indivíduos é intimamente relacionado à capacidade que ele tem de lidar com estas informações.

Não parece suficiente, portanto, identificar apenas como as pessoas modificam o comportamento ou quais constructos são mais importantes para a transição de um estágio a outro. Também será ineficiente saber qual tipo de intervenção é mais adequada ao estágio em questão se não forem igualmente identificadas questões sobre os indivíduos, a maneira como lidam com essas informações, quais conceitos constroem sobre aquilo que é dito, como isso se relaciona com suas realidades e de que maneira eles compreendem aquilo que é dito ou estimulado. Essas parecem ser questões determinantes para o sucesso das intervenções e são indagações freqüentes quando pensamos em teorias educacionais ou concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e metodologias de ensino, por exemplo.

Considerando que uma das condições básicas de programas educacionais deve ser a criação de condições que autocapacitem indivíduo e comunidade a aumentarem o controle sobre sua saúde e sobre os modos de otimizá-la e a lidarem positivamente com as circunstâncias de suas vidas. Através de meios, especialmente conhecimento, espera que as pessoas caminhem no sentido de adotar comportamentos que possam ser adequados às suas necessidades e desejos ao mesmo tempo em que estimulem positivamente a qualidade de vida.

Estimular a capacidade de raciocínio, as capacidades de elaboração conceitual, de análise, síntese e aplicação destes na resolução de problemas pode significar o afastamento de atividades instrucionais das educacionais.

À luz dessas colocações encontra-se uma questão crucial: como as pessoas aprendem a se cuidar? O que precisam valorizar para assumirem esse compromisso consigo? O que é necessário, de fato, saberem para cuidarem-se e lidarem positivamente com suas atuais e futuras condições? Já que as mudanças das atitudes e valores podem incrementar comportamentos positivos frente ao autocuidado, será que é possível, também, ensiná-los? Como fazê-lo?

Há respostas para estas questões em estudos e teorias que se dirigem às ações educacionais. É em busca delas que se inicia uma nova trajetória teórica.

2.2) Perspectivas educacionais, autonomia e adoção de comportamentos

Para responder às questões formuladas no momento anterior foi fundamental identificar como se concebe a autonomia. Primeiramente recorri aos estudos advindos da Promoção da Saúde que apontam para a compreensão desse conceito e, posteriormente, fui em busca de concepções que amparassem a construção de práticas pedagógicas com vistas à autonomia.

Em relação à Promoção da Saúde, a autonomia⁵ é concebida não

⁵ Farinatti (1999), numa extensa revisão de literatura sobre o tema afirma que “A visão predominantemente biológica para o conceito de autonomia, vem sendo substituída por um entendimento mais amplo, mais próximo da noção de humanidade plena, de cidadania, no qual equilibram-se igualmente a diminuição dos obstáculos e o desenvolvimento das potencialidades em prol de uma vida autônoma, na plena acepção do termo” (p.19).

apenas com referência aos obstáculos associados à dependência física ou social, o que significa que esse termo não se relaciona apenas ao viver de maneira independente. Nessa perspectiva, considera-se que a autonomia decorre da realização pessoal e este aspecto vem sendo levado em consideração pelos modelos contemporâneos que buscam explicar as relações entre autonomia e saúde (Farinatti, 2000).

Nessa área, as iniciativas que visam estimular a autonomia requerem cuidadosas e amplas considerações dos conhecimentos, atitudes, objetivos, percepções individuais, status social, estrutura política, tradições culturais e outros aspectos que envolvem o público para o a qual esta iniciativa será endereçada (Glanz, Lewis e Rimer, 1997).

Do ponto de vista filosófico, pode-se compreender a autonomia como uma capacidade humana que envolve a produção de juízos que partem de informações obtidas no meio sociocultural e político. Juízos conscientemente livres, não influenciados nem distorcidos por relações assimétricas ou por desigualdades sociais, de conhecimento ou mesmo de poder (Lima, 2000).

Assim, a perspectiva educacional que pode ser coerente com a busca da autonomia é aquela que atribui ao educador a função de instaurar o rigor do método, em função de despertar a curiosidade, aquela que estimula a busca constante do conhecimento. Desta forma, a educação assume um caráter de não submissão, e então, por extensão, formadora do senso crítico. Aprender criticamente é, em suma, formar a autonomia. Não é um estado de apropriar-se do conhecimento do mestre, mas um ato de formação e de interação da própria capacidade cognitiva do indivíduo com o meio. Assim, o educador provê o aluno apenas dos instrumentos, do ferramental para sua formação crítica. Essas proposições têm como alicerce os estudos de Paulo Freire que, como educador que influenciou toda uma geração de outros

tantos educadores em todo mundo, apontou caminhos para a educação como prática da liberdade – premissa básica da construção da autonomia (Freire, 1993b).

Neste ato de formação da capacidade autônoma do indivíduo é que surge, para Paulo Freire, uma das principais tarefas do professor, qual seja, a de fomentar o aprofundamento da consciência desse mesmo indivíduo em construção, no sentido de ele vir a capturar o significado de tal importância em sua particular existência (Freire, 1997).

O caminho para isso é lidar, nas ações educacionais, respeitando a linguagem, a cultura e a história de vida dos educandos. Assim, pode-se levá-los a tomarem consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente. Conteúdos, portanto, jamais poderão ser desvinculados da vida (Freire, 1993 a; Freire, 2000).⁶

As pessoas podem não ter níveis altos de escolarização, mas todas estão imersas na cultura e, quando o educador consegue fazer a ponte entre a cultura dos alunos e o conhecimento dito científico, estabelece-se o diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos.

Assim, o diálogo libertador e contrário ao tradicional monólogo opressivo do educador sobre o educando constitui-se base da pedagogia de Paulo Freire. Nessa relação dialógica estabelecida entre o educador e o educando, faz-se com que este aprenda a aprender. Desse modo Freire

⁶ Artigos como os de Connor *et al* (1999) *Peer education project with persons who have experienced homelessness*, Portella (1999) *Caring for healthy aging: building an educational process with rural women*; Caragata (2000) *Using popular education groups: can we develop a health promotions strategy for psychiatric consumers/survivors?* e de McQuiston *et al* (2001) *Protegiendo Nuestra Comunidad: empowerment participatory education for HIV prevention*, mostraram a implantação de programas em educação para a saúde que utilizam as idéias de Paulo Freire para sua implantação. Como características básicas, os conceitos de autonomia e formação da cidadania, apontados como meta da educação por Freire, bem como a aquisição destas pela atribuição de significado, pela construção individual e coletiva de novos moldes de agir dentro da comunidade são os alicerces das propostas apresentadas nesses trabalhos.

(1993b) explica a necessidade de uma educação da esperança, pois "como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo" (p. 10).

A educação para autonomia será, provavelmente, aquela que define como função social do ensino a formação integral das pessoas como cidadãos e cidadãs ativos da sociedade, o que implica uma ampliação das capacidades a desenvolver (não exclusivamente as acadêmicas) e a correspondente consideração de conteúdos de aprendizagem, não só os tradicionais conteúdos conceituais, mas, também, os procedimentais e atitudinais.

Isso implica na definição de um ensino que atenda às características diferenciais dos alunos, ou seja, a atenção à diversidade. Nessa perspectiva, os conteúdos não podem ser considerados fins em si mesmos, mas meios para modificações qualitativas nas potencialidades dos alunos.

Com base nessas afirmações pode-se pressupor que a educação para a autonomia prevê a organização metódica dos conteúdos e estratégias de ensino não voltadas como um fim em si, mas buscando, a partir da realidade própria dos alunos ampliar seus olhares sobre seu cotidiano sociocultural e político. Assim, é fundamental identificarmos quais conteúdos serão importantes, como devem ser ensinados e quais comportamentos docentes e discentes devem ser estimulados para que haja coerência entre o ensino e a aquisição da autonomia.

Ensinar para a autonomia pode ser considerado um objetivo, uma meta. Os objetivos, por sua vez, determinam e ajudam a selecionar outros novos conteúdos bem como a forma de organizá-los no ambiente pedagógico. Os objetivos que se pretende atingir e as metas concretas que

são perseguidas em relação aos conteúdos têm suma importância na determinação de quais conhecimentos prévios são necessários, aqueles que constituem os aspectos básicos que são conhecidos e orientam *o que* e *como ensinar*. É a determinação dos objetivos que orienta o professor na reflexão e na escolha das atividades mais adequadas ao processo de construção de conhecimento pelos alunos, além de serem os referenciais concretos sobre o tipo de mediação mais apropriada para cada fim (Mauri, 1996).

Para isso, devem ser levados em conta os aspectos da diversidade nos critérios para a elaboração dos programas, conteúdos e propostas de tarefas (Solé e Coll, 1996). A natureza dos conteúdos irá determinar diferenças no processo de aprendizagem, pois os alunos possuem realidades diversas e diferentes conhecimentos prévios dos quais irão lançar mão para aprender (Mauri, 1996).

A elaboração dos programas de ensino supõe a escolha de conteúdos que podem ser os mais variados. No entanto, é fundamental que as questões de organização, interpretação e análise da informação estejam sendo tratadas também como conteúdos. São elas que permitem a incorporação do conteúdo original, e a atribuição de significado pelo aluno, ou seja, a representação pessoal que os alunos fazem do conteúdo (Solé e Coll, 1996).

Assim, não basta denominarmos os conteúdos. A idéia é conseguirmos refletir sobre quais conhecimentos queremos que os alunos construam e de que maneira vamos tratá-los ao longo dos programas para que sejam efetivamente aprendidos. Tratar os conteúdos de forma diferenciada em função de sua natureza só é possível a partir da compreensão e não apenas da utilização de uma nova terminologia.

A escolha dos conteúdos deve ser cuidadosamente elaborada pois é a partir deles que será possível estabelecer quais conhecimentos prévios são

necessários para que os alunos aprendam. Mas não se pode pensar no conteúdo como um único critério. A consideração simultânea de conteúdo e objetivos deve levar o professor à questionamentos sobre como intervir (Solé e Coll, 1996).

Os conteúdos na perspectiva traçada por Coll (Coll *et al*, 1998) partem da classificação de David Merril (e outros, criadores da Teoria da Elaboração) e:

- a) definem o tipo de desenvolvimento que se deseja promover;
- b) são importantes se é possível atribuir-lhes um significado;
- c) ao possuírem naturezas distintas são assimilados de forma diferente e, portanto, exigem estratégias específicas de ensino em função da tipologia. Essa tipologia aponta para a necessidade de identificarmos as diferentes naturezas dos conhecimentos, permitindo desta forma a identificação daquilo que deverá ser incluído em nosso planejamento e como deverá ser ensinado e avaliado, em função de sua natureza. Assim, *o que* ensinamos é indissociável do *como* ensinamos. Por este motivo é fundamental pensar-se no *para que* educar.

A tipologia proposta pauta-se nos conteúdos denominados princípios, fatos (ou dados), conceitos e procedimentos, que se referem ao compromisso científico da educação, além de outro grupo de conteúdos denominado valores, normas e atitudes.

Uma mesma atividade pode comportar diferentes conteúdos. Assim, pode-se verificar que o ensino de fatos é realizado simultaneamente ao de procedimentos, atitudes e valores. Entretanto eles não serão compreendidos da mesma forma, portanto não podem ser ensinados igualmente, nem observados pelo mesmo tipo de avaliação. Se o indivíduo é capaz de “trocar

em miúdos” uma informação mas não é capaz de reproduzi-la aprendeu conceitos, mas não fatos. Ou ainda, não domina adequadamente o procedimento da escrita. Portanto, ao solicitarmos que redijam um texto, por exemplo, o que vamos avaliar deve estar muito claro: fatos, conceitos ou procedimentos aprendidos?

Tudo o que pode ser aprendido pode ser ensinado. Fatos e Conceitos variam mais que os outros tipos de conteúdos. Procedimentos, valores e atitudes, por sua vez, tendem a ser conteúdos considerados mais transversais e, freqüentemente, suas aprendizagens são “deixadas por conta” dos alunos.

a) Fatos: têm natureza informativa. Proporcionam o “primeiro contato” com o mundo. São a base de dados e interpretados em função de norma e valores. Fatos fazem parte da aprendizagem de conteúdos conceituais.

b) Conceitos: é tudo o que resume, generaliza. Duas classificações básicas: conceitos cotidianos e conceitos científicos (Vygotsky, 1994).

No texto, os autores consideraram conceitos cotidianos os conhecimentos prévios. São esses os conhecimentos construídos no dia-a-dia, na manipulação direta do indivíduo sobre o meio, sem nenhuma “intencionalidade pedagógica”. São os conceitos cotidianos ou os conhecimentos prévios a base para a formação dos conceitos científicos, aqueles construídos no curso da associação de informações científicas. Os alunos aprendem conceitos científicos a partir dos conhecimentos prévios ou conceitos cotidianos.

c) Procedimentos: caracterizam o “saber fazer”. Refere-se à realização de uma tarefa da forma mais consciente possível. Inclui regras,

técnicas e métodos dirigidos à consecução de um objetivo. Referem-se (segundo Valls, 1996):

- a um curso de ação, um caminho, um processo, uma seqüência;
- deve haver uma ordem que o presida, um curso de ação, um processo;
- a intenção é obter um resultado, ou chegar a uma meta.

d) Atitudes: valores, normas e as atitudes. Envolve o afeto, que se associam aos fatores sociais relacionados à personalidade. Constitui-se basicamente pelo modo de agir frente aquilo que as avaliações feitas sobre o meio permitem julgamentos positivos ou negativos melhor, considerando algo mais ou menos adequado. Envolve os componentes cognitivo (conhecimentos e crenças), afetivo (sentimentos e preferência) e de conduta (declaração de intenções). Valores e normas também fazem parte dos conteúdos atitudinais. Pode-se dizer que nas atitudes, três componentes estão presentes: afetivos cognitivos e de conduta. Desta forma, as atitudes serão aprendidas na medida em que estes três domínios sejam estimulados num mesmo sentido, numa mesma direção.

Nessa perspectiva, a avaliação sobre aquilo que é aprendido aponta como os conteúdos foram e se foram aprendidos e orientam novas formas de ação. As avaliações em função da tipologia dos conteúdos podem ser sintetizadas como (Zabala, 1998):

a) Factual: se não há memorização, o conteúdo factual não está presente. Entretanto, se o aluno é capaz de memorizar partes de uma informação factual, capaz de lhe permitirem a idéia do todo, pode-se considerar que existem também níveis de desenvolvimento em relação a este conteúdo. Necessariamente não é uma questão de “tudo ou nada”. Um cuidado deve ser o de observar-se o quanto o aluno não domina o procedimento da avaliação. Se não sabe escrever bem isso não implica, necessariamente, que não tenha adquirido o conhecimento factual que está se tentando avaliar. O instrumento de avaliação deve ser o mais adequado possível às pessoas que se quer avaliar.

b) Conceitual: condições externas favoráveis que não permitam a intervenção, a solução de problemas ou a reflexão sobre o que está no ambiente, favorecerão apenas uma relação mecânica entre o sujeito e o objeto, entre a palavra e o objeto. Esta situação não é suficiente para a formação dos conceitos. Através das investigações de Ach e Rimat foi possível inferir que a formação dos conceitos é, essencialmente, parte de um processo criativo, surgindo no decorrer de resoluções de operações complexas, voltadas para a solução de problemas. Embora sejam fatores fundamentais, as situações de resoluções de problemas não podem ser consideradas, por si só, como verificaram Ach e Rimat, causas do processo de formação de conceitos (Velardi, 1997).

Se o meio ambiente não proporciona condições para associações de informações, não oferece oportunidades de experimentação de novas possibilidades, criadas pela manipulação de situações diferentes e novas, então não se pode esperar a formação de conceitos muito diferentes daqueles propostos, no caso, pelo professor.

A avaliação dos conteúdos conceituais deve compreender ações que possibilitem a observação do uso de cada um dos conceitos em diferentes situações, especialmente nas situações espontâneas. Propostas de resoluções de conflitos a partir do uso dos conceitos.

c) Procedimental: implicam o *saber fazer*, o *como fazer* e o domínio destes em situações de aplicação deste conteúdo. Assim, avalia-se o procedimento em situação concreta, no ambiente ou em condições idênticas às quais se espera que sejam utilizados. Observar se conhecem mais ou menos, o todo ou partes (ou quais partes) do “modo de fazer” indica a avaliação em função dos níveis de desenvolvimento real e potencial. Caso saibam executar um exercício, o momento em que devem ser realizados, mas ainda não se lembram quantas vezes devem fazê-lo, isso não significa que não aprenderam o conteúdo procedural proposto.

d) Atitudinal: a observação da manifestação das opiniões, dentro e fora da aula, sobre o que está sendo feito. Ainda podem ser utilizadas observações fora do ambiente de ensino, em passeios, viagens, em lugares em que, mesmo distante da estimulação específica, observe mudança ou incorporação de um novo modo-de-ser. Uma forma pode ser estabelecer uma relação de extrema confiança durante o processo de ensino, a partir do que as pessoas exponham-se como são. Isso pode ocorrer especialmente quando o aluno confia plenamente que os outros envolvidos no processo têm os mesmos objetivos que ele.

São as avaliações adequadas às diferentes tipologias que permitem a revisão constante dos conteúdos para que estes se adaptem às mudanças permanentes da sociedade. Da mesma forma, surge a necessidade de que as

ações educativas possuam um notável grau de autonomia com a correspondente possibilidade de que os professores possam adequar suas propostas educativas às necessidades de cada um dos alunos e alunas, e às demandas da sociedade. Nessa perspectiva, organizar conteúdos e avaliações significa organizar situações que promovam aprendizagens e, consequentemente, desenvolvimento.

A valorização dos processos pedagógicos deve acontecer a partir do estímulo às capacidades de relacionar, comparar, deduzir, capacidades que devem ser estimuladas. O ensino, assim, pressupõe a crença do ensinar a construir conhecimentos.

Neste sentido, há que se compreender a aprendizagem de duas formas: como produto e como processo. Como produto, a aprendizagem se reflete naquilo que o aluno torna-se capaz de fazer, pensar e compreender, e não só em relação à quantidade de informação que recebe. Como processo, ensinar o aluno a aprender a aprender, refletindo um conjunto de mediações capazes de auxiliar os alunos, no sentido de estimulá-los na elaboração da construção de seus conhecimentos, e em consequência, em seus processos de desenvolvimento (Mauri, 1996).

A caracterização dos conteúdos proposta por César Coll e seus colaboradores (1998; 1999; 2000) considera uma concepção radicalmente construtivista para a compreensão dos processos ensino-aprendizagem. Qualquer outra concepção pode tornar a opção por essa abordagem incoerente. Isso significa afirmar que todos aprendemos de forma “construtiva” (a epistemologia Genética de Piaget, e o Construtivismo de Bruner fornecem os referenciais para esta afirmação), e que se ensina de maneira sócio histórica (a teoria histórico-cultural de Vygotsky aponta nesta direção).

A participação em atividades educacionais possui grande impacto sobre o desenvolvimento e a socialização de qualquer indivíduo, “alavanca” seu desenvolvimento. Neste contexto, o termo desenvolvimento refere-se a um processo contínuo, “infinito” provocado pela aprendizagem (formal e informal) que media o desenvolvimento. Dá-se num contexto sociocultural determinado.

Considerando-se que o processo ensino-aprendizagem deve ter como papel fundamental à atividade mental, ele é um dos responsáveis por fazer emergir a personalidade única, característica de todo ser humano. Enquanto o indivíduo aprende, constrói-se a visão que esta pessoa tem de si, do mundo e de sua relação com ele. A prática pedagógica pressupõe, portanto, um significado e um sentido daquilo que se estrutura nas relações (Solé, 1996).

A aprendizagem é uma construção pessoal, que permite a atribuição de significados a determinados objetos de ensino, que apenas se dá quando aquilo que se aprende tem significado, é funcional, útil, e quando pode estabelecer vínculos com outras aprendizagens (Solé e Coll, 1996).

Contudo, aprendizagem significativa não pode ser entendida como aprendizagem acabada. Envolve a contribuição daquele que aprende, envolve seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal. A mediação, a intervenção de alguém mais experiente torna-se fundamental neste processo, como afirma Zabala (1996:165):

“Em tudo isso desempenha um papel imprescindível a figura do outro mais experiente, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que se sabe e o que se deve saber, que contribui para

que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que coloca o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma ajustada aos progressos e dificuldades manifestados pelo aluno, apoiando-o, tendo em vista sua realização autônoma.”

Na aprendizagem formal é o professor quem estabelece grande parte das mediações, proporcionando atividades que permitam a manipulação dos conteúdos que sejam considerados importantes para a socialização e desenvolvimento dos alunos.

Dúvidas como: *de que forma os alunos aprendem aquilo que lhes ensinamos* ou *Como, então, ensinar com mais eficiência e eficácia* só serão respondidas pela aplicação destas perspectivas e pela profunda reflexão sobre os impactos que a adoção desta forma de organização pode ter sobre a principal função do ensino:

“É tudo aquilo que um aluno necessita aprender para se apropriar da cultura da sociedade à qual pertence e que, por consequência, deve ser propositalmente ensinado nas instituições que têm como função a educação” (Martín, 1996: v).

3) OLHAR A REALIDADE

Após as leituras sobre como podem ser explicados comportamentos relacionados à prática de atividades físicas e quais as possibilidades de ensino que poderiam se adequar às mudanças de comportamento, pareceu importante observar como se organizavam programas de educação física para idosos para que fosse possível identificar em que medidas se estruturavam em perspectivas educacionais fundamentadas. Esse olhar voltado para a realidade permitiu a condução de toda a trajetória desse estudo e determinou uma nova compreensão dos modos de agir com a população idosa na área da educação física.

3.1) O Programa Autonomia para a Atividade Física e sua perspectiva educacional

Na perspectiva adotada neste estudo, a Educação Física circunscreve-se no âmbito das atividades educacionais descrita como um processo que proporcione aprendizagens socialmente significativas que permitam melhor interação entre o indivíduo e o meio em que vivem, pela manipulação de conteúdos gerais e específicos da sua área de ação, capazes de promover o desenvolvimento individual num dado contexto sociocultural, indo ao encontro do que Coll *et al* (1998) apontaram como aspectos cruciais das propostas educacionais.

Na busca de programas de Educação Física que se pautassem em perspectivas educacionais para adultos ou idosos, o Programa Autonomia para a Atividade Física (PAAF), cujo primeiro contato deu-se pela leitura da Tese de Doutorado produzida pela Doutora Silene Sumire Okuma (idealizadora e coordenadora do programa) em 1997, no Instituto de

Psicologia da Universidade de São Paulo, foi encontrado como uma das poucas opções em Educação Física para esta população.

Nesta primeira aproximação impressionei-me com as respostas dadas pelos alunos sobre o significado atribuído à prática de atividades físicas no PAAF. Nos discursos apresentados, os alunos entrevistados manifestaram, além do significado declarado ou implícito, o domínio sobre conteúdos e assuntos que, pelas características dos sujeitos entrevistados e pela descrição do programa, parecem fortemente influenciados pela aprendizagem gerada na vivência no PAAF. Além disso, a organização didática do programa (incluindo estratégias, atividades e o relacionamento professores-alunos) apareceu como determinante para a atribuição de significados positivos para a prática de atividades físicas.

Assim, pareceu-me coerente afirmar que o PAAF cumpre um dos papéis claros da Educação Física, qual seja, a intencionalidade pedagógica, traduzida no compromisso do professor em lidar sobre o desenvolvimento dos alunos não apenas do ponto de vista físico-motor (metas claras e legítimas dos programas de atividades físicas), mas em relação à incorporação de conceitos, atitudes e valores geradores de comportamentos que possam favorecer a vida das pessoas. Fica claro no PAAF que isso se dá a partir do significado atribuído àquilo que é ensinado e aprendido. Além disso, pareceu-me que no PAAF cumpria o papel de ensinar conteúdos considerados importantes para a socialização dos indivíduos - premissa básica da perspectiva educacional de Coll *et al* (1998; 1999; 2000), já descrita anteriormente nos estudos de Vygotsky (1993; 1994a; 1994b; 1996) - especialmente pela expressão dada pelos alunos sobre o significado da aprendizagem e não só, como buscava a autora da tese, da atividade física.

O PAAF foi criado em 1994 ao mesmo tempo em que surgiu o GREPEFI (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física para Idosos). Ambos foram idealizados, organizados e até hoje são coordenados pela Doutora Silene Sumire Okuma, docente do curso de Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo (EEFEUSP) e vinculam-se ao LAPEM (Laboratório de Pedagogia do Movimento) daquela escola, integrando um dos seus serviços de atendimento à comunidade.

Uma das claras funções do GREPEFI é subsidiar as ações pedagógicas do PAAF e organizá-las a partir do estudo de temas pertinentes à atuação em Educação Física para idosos. Tem ainda como objetivos, a avaliação das variáveis que estão sujeitas às adaptações durante as atividades propostas no PAAF, bem como a produção e divulgação de conhecimento em Educação Física e atividade física para idosos.

Considerando que programas de atividade física podem ajudar a promover saúde para o idoso e devem fazer parte do contexto sociocultural preocupado em providenciar uma Velhice Bem Sucedida para a população, é que foi inicialmente criado o PAAF, um programa de Educação Física destinado à população com idade igual ou superior a 60 anos. Sua duração total é de doze meses, sendo que nos dez primeiros meses, são desenvolvidos conteúdos práticos e teóricos que constituem o programa.

O PAAF tem como objetivo central capacitar alunos idosos com conhecimentos e procedimentos sobre atividade física, de modo que tenham autonomia para autogerir seu programa de exercícios e/ou sejam capazes de selecionar programas de exercícios adequados para suas condições aos quais tenham interesse de integrar-se.

Por sua vez, o acompanhamento da evolução das capacidades físicas e motoras e de aspectos psicológicos e de aprendizagem dos integrantes do

programa direciona a organização e confecção de pesquisas científicas. Este acompanhamento fornece suporte para a verificação da adequação da proposta quanto às possibilidades de estimulação dos domínios físico, motor, cognitivo e psicossocial. Essas verificações redundam em conhecimentos sobre as condições favoráveis em que tal ativação ocorre, e em conhecimentos aplicados para a atuação profissional em Educação Física.

Os princípios norteadores do PAAF concebem-no como um programa educacional e não um trabalho de cunho assistencialista. Pauta-se na perspectiva do modelo teórico da Velhice Bem Sucedida, que concebe o envelhecimento como um período de desenvolvimento e, para tanto, julgam-se necessárias intervenções capazes de favorecer o autoconhecimento do idoso e a consciência de si, do outro e do mundo que o cerca, além de estimular sua atuação no contexto social em que se insere (Okuma, 1997).

Nessa perspectiva acredita-se que profissional de Educação Física, como agente da sociedade, possa promover meios para que os idosos usufruam melhor qualidade no seu processo de envelhecer quando ativam seus potenciais de reserva. Estes, por sua vez, minimizam suas limitações utilizando-se da atividade física como uma das suas ferramentas para que seus participantes descubram suas possibilidades de desenvolvimento e a dando continuidade a esse processo (Okuma, 1997).

O PAAF organiza-se para proporcionar experiências que sejam pautadas na compreensão e valorização do ser humano e, nesta perspectiva, a otimização das variáveis de aptidão física, psicológicas (como a auto-eficácia, os afetos, por exemplo), da saúde (mental e física) e do bem-estar físico, além dos conhecimentos a serem adquiridos são considerados estratégias do trabalho e não metas a serem atingidas como ocorre, tradicionalmente, nos programas de atividades físicas.

Para Okuma, isso só é possível porque o PAAF pauta-se numa perspectiva educacional. O PAAF foi criado com fundamentos na análise crítica sobre modelos de programas de atividade física propostos por vários estudiosos em que se observou a utilização de estratégias de intervenção com estímulos freqüentemente externos ao indivíduo. Nessas perspectivas espera-se tradicionalmente que as pessoas alcancem aquilo que é considerado bom pela ciência e pelos profissionais e não, necessariamente, por ele (Okuma, 1997).

Tais objetivos não parecem suficientes para sensibilizar as pessoas a se tornarem ou se manterem fisicamente ativas, já que, na maior parte das vezes, as necessidades pessoais não são suficientemente consideradas, o que parece um ponto fundamental para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas frente à atividade física (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

Considerando que a maior parte dos idosos que procuram o PAAF é fisicamente independente e responsável por si próprio, entende-se que eles devem ter sua autonomia preservada. Na perspectiva do PAAF o termo autonomia não se relaciona exclusivamente à autonomia física, associada à realização das atividades da vida diária (AVDs), mas à autonomia definida como a faculdade que as pessoas têm de governarem-se com independência moral ou intelectual, com plena liberdade para agir, tomar decisões, julgar e pensar segundo suas próprias determinações, valores e necessidades (Okuma, 1998).

Assim, entende-se que os idosos devem assumir a responsabilidade do seu planejamento pessoal para continuar a ter boa saúde que levem ao bem-estar (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

Incorporar a perspectiva de Velhice Bem Sucedida como um dos pressupostos teóricos do PAAF possui impacto decisivo na ação pedagógica dos profissionais envolvidos no programa. Os idosos são o centro da ação pedagógica, e não a atividade, os resultados das variáveis submetidas às adaptações frentes à prática de atividades físicas ou o programa em si. Considerá-los como pessoas com potenciais de desenvolvimento significa tratá-los como pessoas adultas, com limitações devido ao envelhecimento, mas com plenas possibilidades de desenvolvimento é, assim, de vital importância para o sucesso das intervenções no programa (Okuma, 1998).

Os professores envolvem-se na ampliação da qualidade dos vínculos que permeiam a relação professor-aluno ao mostrarem preocupação genuína com os alunos, num relacionamento baseado na consideração e na tolerância pelas vivências pessoais, expressas pela aceitação incondicional das respostas individuais dadas pelos alunos quando participam do programa e isto permite a percepção de que são importantes para o professor. Espera-se que, pela ação docente, os idosos percebam sua identidade respeitada, ao mesmo tempo em que vislumbram que são capazes e que têm potenciais para realizações, percebendo-se muito diferentes do estereótipo que a sociedade muitas vezes lhes atribui (Okuma, 1998).

Neste contexto o professor não ensina apenas *o quê fazer*, mas também *como e porquê fazer*. Também deve mudar sua atitude de *o indivíduo deve ser capaz de fazer para que significado tem essa ação para ele, como percebe seu corpo durante o movimento, quais sensações são percebidas durante as ações e as atividades*, dentre outras. Para que esta orientação aconteça é fundamental que o profissional considere o idoso com sua história de vida (impressa no corpo), vivida em situações absolutamente particularizadas e únicas, considerando, assim, que cada experiência motora trará, não só efeitos

fisiológicos, mas também emocionais consideradas premissas básicas da Educação somática (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

A ação pedagógica baseia-se, ainda, no reforço do significado da experiência da atividade física para o idoso. Os alunos são orientados a tomarem consciência sobre relação entre seu modo-de-ser e o seu bem-estar corporal (Okuma, 1997).

Desta forma, espera-se que ao descobrirem seus potenciais e limitações, os participantes reconheçam suas capacidades para o movimento e suas necessidades corporais. Ao conhecerem a respeito da atividade física e ao incorporarem novas aprendizagens, acredita-se que compreendam melhor ao corpo e suas reações, adaptando-se de forma econômica às demandas cotidianas e sentindo-se capazes e motivados para autogerirem seus próprios programas de atividades físicas (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

Aprender sobre a atividade física, organizando-se com conhecimentos específicos e motivando-se para praticá-la é a meta do PAAF. O meio encontrado para isso é instrumentalizar os alunos com conhecimentos sobre atividade física para que sejam capazes de cuidarem de si, utilizando a atividade física como estratégia. Para atingir a meta em questão, o PAAF é organizado em função de alguns objetivos, classificados em primários e secundários (Okuma, 1998).

Os objetivos primários do PAAF configuram-se como ações docentes e discentes esperadas para:

- a) instrumentalizar o idoso com conhecimentos para o autocuidado, ensinando-os a saber o que fazer, como fazer e o quanto fazer de atividades motoras relacionando-as à melhora dos potenciais de reserva dos diferentes sistemas do seu corpo;

- b) mudar seu comportamento para a prática sistemática de atividade física, com base na valorização desta como meio de manutenção da qualidade do envelhecer;
- c) sentir prazer em movimentar-se e viver experiências motoras com sucesso.

Como objetivos secundários, o PAAF visa a manutenção ou melhoria das capacidades físicas e motoras, da capacidade funcional e da saúde dos idosos que dele participam.

A partir do PAAF o que se espera é estabelecer a relação entre atividade física e educação permanente. As pessoas podem viver a atividade física através de um processo educativo que as levem a conhecer sobre ela, instrumentalizando-se para sua prática permanente, aprendendo sobre suas limitações e potencialidades motoras. É viver um processo de aquisição de novos saberes, o que significa atualização e responsabilidade para cuidar de si mesmas (Okuma, 2002).

Após conhecer a proposta desenvolvida no PAAF e as ações do GREPEFI, pareceu-me que a ação pedagógica possuía aspectos capazes de aproximar de maneira consistente a perspectiva lá desenvolvida com as propostas educacionais que visem autonomia e atribuição de significados pela prática da atividade física e não apenas a otimização das capacidades físicas ou a adoção sem reflexão e descontextualizada do tão apregoado estilo de vida ativa. Especialmente no âmbito da educação formal têm sido amplamente difundidos estudos sobre conteúdos, estratégias e metodologias de ensino para este fim, que tiveram grande impulso especialmente nas duas últimas décadas (Freire, 1997; Hernández e Ventura, 1998; Salvador *et al*, 1999; Salvador *et al*, 2000a).

Os princípios da Velhice Bem Sucedida, que norteiam o PAAF, consideram o processo de desenvolvimento na perspectiva do curso de vida como amplamente dependente do ambiente e sua estruturação é determinante para a qualidade deste processo. Esta perspectiva (embora não diretamente relacionada ao ensino e aprendizagem na velhice) já fora bem delineada por autores clássicos do desenvolvimento humano como Piaget e Vygotsky que influenciam claramente a perspectiva da organização dos conteúdos propostas por Merrill (Teoria da Elaboração) e Cesar Coll. Paul Baltes, quem organizou e delimitou a Teoria da Velhice Bem Sucedida tem forte influência dos trabalhos de Piaget em seus estudos (Salvador *et al*, 1999).

A teoria da Velhice Bem Sucedida afirma que os potenciais de desenvolvimento são equacionados pelas perdas e ganhos característicos de todo processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva pressupõe-se que o desenvolvimento satisfatório e individual é um processo adaptativo, que envolve componentes de seleção, otimização e compensação, resultantes da substancial plasticidade de comportamento do idoso (Baltes *et al*, 1992).

O equacionamento entre esses ganhos e perdas constitui um potencial de reserva que pode ser estimulado pela aprendizagem. A partir desse princípio, afirma-se que o potencial de reserva latente (ou capacidade de reserva) que a maioria dos idosos possui, tal qual as pessoas jovens e que pode ser ativado pela aprendizagem, pela atividade ou treinamento. As evidências atuais têm demonstrado que, sob condições médicas e ambientais favoráveis, muitos idosos continuam a ter potencial para funcionar em altos níveis e adquirir novos domínios de conhecimentos, de procedimentos e de fatos, associados à pragmática da inteligência, personalidade e funcionamento social (Baltes *et al*, 1992).

Acreditar nisso traz, ao PAAF, a preocupação implícita de organização do ambiente educacional com vistas a proporcionar aos idosos espaços reais de desenvolvimento, considerando as perdas decorrentes do processo de envelhecimento e promovendo estímulos adequados aos potenciais de reserva latentes.

Assim, o que se crê é que a aprendizagem continua estimulando o desenvolvimento (e não apenas a manutenção ou diminuição dos declínios) durante as fases mais tardias do ciclo vital. Essa perspectiva pode ser explicada pelas concepções de ensino e aprendizagem verificadas por pesquisadores como Vygotsky, por exemplo, e também alicerçam estudos nas áreas da educação e do ensino formal.

Além disso, instrumentalizar os idosos com explícita preocupação sobre temas como estratégias, conteúdos, metodologias e relacionamento professor-aluno inscreve o PAAF como um programa cujas ações e organização, explicitadas e divulgadas poderiam contribuir sobremaneira para outras áreas de intervenção educacional.

Apesar destas claras aproximações e da estruturação do programa numa perspectiva educacional, a maior parte dos estudos publicados pelo GREPEFI até então, não discutiam com profundidade sua prática pedagógica a partir de algum referencial teórico nem apresentavam a questão da sistematização dos conteúdos de forma a explicitar a organização didática do PAAF.

Na tentativa de compreender melhor como se organizavam as intenções e as ações educacionais do programa, procurei por sua coordenadora e, numa conversa informal, percebi que ali estavam algumas questões ainda obscuras em relação à organização pedagógica do PAAF, que começaram a emergir para os professores e para a própria coordenadora.

Entre essas questões estavam algumas que claramente demonstravam a preocupação com o tipo, a quantidade e a distribuição dos conteúdos, bem como com as estratégias para sua veiculação. Além disso, pareceu uma preocupação importante àquela relacionada ao ensino de conteúdos e a autonomia adquirida (ou não) para a prática de atividades físicas.

Pareceu-me, portanto, que os alicerces da proposta pedagógica e das intenções do PAAF poderiam ser amparadas pelo entendimento de outras teorias capazes de auxiliar a compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem e que isso auxiliaria na organização de ações capazes de responder às questões emergentes, ao mesmo tempo em que amparariam a elaboração de pesquisas e publicações sobre as ações didáticas construídas no PAAF.

Ao refletir conjuntamente com a coordenadora, passei a visualizar a importância de estudos sobre a perspectiva educacional do programa e sua relação com as possíveis teorias de ensino e aprendizagem que pudessem esclarecer estas questões de forma a, num primeiro momento, otimizar a prática educacional ali desenvolvida. Desta forma pareceu-me que as necessidades de estudos para responder às questões que emergiam para o programa iam ao encontro das questões iniciais estabelecidas para a pesquisa que pretendia desenvolver.

Na medida em que percebi a coerência do PAAF com as perspectivas educacionais que deram suporte aos estudos sobre conteúdos propostos por Coll *et al*, e que isso parecia emergir no seio do próprio grupo, procurei encaminhar alguns textos para a coordenadora do projeto que prontamente acreditou que aquele caminho pudesse auxiliar na organização do ambiente didático respondendo às questões inicialmente colocadas.

Assim, estabelecemos um acordo cooperativo e iniciei a elaboração de um projeto conjunto de trabalho com os integrantes do GREPEFI e professores do PAAF. Nesse momento, elaborar conjuntamente a pesquisa pareceu-me mais interessante do que desenvolvê-la num projeto individual, e considerei que essa ação fosse capaz de comprovar a tese originalmente defendida. Inicialmente minha idéia fora organizar um programa de Educação Física que atendesse às expectativas educacionais, associando a isso o trabalho sobre os conteúdos na perspectiva de Coll *et al* com vistas a estimular a autonomia.

Entretanto, realizar a adequação da proposta de ensino dos conteúdos num programa já existente, dirigido por pessoas com reconhecimento acadêmico e científico pareceu-me um desafio ainda maior, já que, além de implantar as inovações, seria parte do projeto convencê-los de que essas mudanças eram fundamentadas, viáveis, e operacionalizariam melhorias em um programa já tão bem estruturado. Se aceitas e incorporadas essas mudanças seriam, naturalmente, avalizadas pelo grupo, o que aumentaria seu reconhecimento e credibilidade. Após a análise deste material foi possível identificar o PAAF e demonstrar seus princípios fundamentais: a crença no desenvolvimento ao longo da vida, premissa da Teoria da Velhice Bem Sucedida e a intensa preocupação com as estratégias e ações docentes que podem ser parte do processo educacional com vistas à capacitar os idosos para a autonomia para a atividade física.

Assim, esse olhar sobre a realidade delimitou o tipo de pesquisa e as intenções que norteariam esse estudo.

SEGUNDA PARTE: A PESQUISA

4) A opção pela estratégia de pesquisa-ação

Após identificar no PAAF características muito próximas daquilo que considerava ideal para um programa de Educação Física com estreita preocupação educacional e em comum acordo com a coordenadora do projeto, partiu-se para a organização de procedimentos que pudessem amparar tanto o envolvimento do grupo de professores e pesquisadores quanto a implantação das modificações julgados necessárias para o programa, bem como a organização de estratégias capazes de avaliar as ações incorporadas. Outra questão relevante foi identificar quais metodologias, estratégias e técnicas de pesquisa poderiam ser coerentes com perspectiva fenomenológico existencialista que é o suporte filosófico do PAAF.

Na busca de reflexões teóricas que pudessem amparar essas ações, alguns autores consultados reforçaram a necessidade de busca de metodologias de natureza qualitativa para a pesquisa em Educação e Educação Física, capazes de amparar ação e investigação aliadas ao rigor científico.

Wankel (1997), por exemplo, aponta a necessidade de adoção de uma perspectiva holística para o estudo de programas de Educação para a Saúde e de atividades físicas. Afirma ser importante que a pesquisa possua uma orientação inclusiva e integradora, encorajando o pesquisador a observar o caminho dinâmico que percorrem as atitudes e as reações, até chegar-se em um objetivo, considerando que esta trajetória é determinada pelo ambiente.

Pesquisas orientadas por uma perspectiva holística possuem um foco multi-paradigmático e seus pesquisadores são sensíveis à utilização de

vários métodos e estratégias de pesquisa. Existe uma perspectiva naturalista e uma visão que busca o entendimento interpretativo da experiência humana. Ao mesmo tempo, seu suporte é inherentemente político e formado por múltiplas posições éticas e políticas. Portanto, técnicas qualitativas naturalistas (observação participante, entrevistas profundas) são particularmente apropriadas para estudar as influências que existem entre indivíduo e o meio (Denzin e Lincoln, 1998b).

Wankel (1997) afirma que neste tipo de pesquisa há grande sofisticação na conceitualização dos problemas, e que este fato exige do pesquisador muita atenção para que não aconteçam aproximações simplistas como, por exemplo, relações causais.

Para o autor, essa recomendação é igualmente adequada quando se tem como objetivo a investigação sobre quanto os diversos fatores (cognitivos, afetivos e comportamentais) afetam o envolvimento com as atividades físicas. Adequa-se, também, às investigações que consideram quanto o envolvimento com diferentes tipos e níveis de atividades físicas afetam aspectos psicológicos diversos, como depressão e auto-estima, por exemplo (Wankel, 1997).

Segundo Leonard-Barton (1998), a adoção de métodos qualitativos justifica-se sempre que a pesquisa envolver a investigação sobre determinados eventos ou situações em seu contexto real, compreendendo:

- a) o estudo de objetos ou domínios para os quais não há teorias;
- b) o estudo de fenômenos complexos, nos quais os fatores contextuais devem ser exaustivamente analisados;
- c) a descrição e compreensão do estado da arte em situações nas quais a prática antecipa-se à teoria;
- d) a geração de teorias a partir da prática;

- e) respostas às questões do tipo *como* e *porquê* sobre a natureza e a complexidade dos processos observados.

Quando as pesquisas se circunscrevem no âmbito da descrição de situações concretas e da intervenção ou ação, apontam, ainda, para a necessidade de abordagens qualitativas orientadas para a resolução de problemas detectados na coletividade descrita. Nesse contexto, parece coerente a utilização de uma abordagem que estabeleça uma relação dialógica entre teoria e prática (Denzin e Lincoln, 1998a; Thiollent, 2000).

Especialmente no espectro das intervenções ou ações educacionais, Vygotsky e Bakthin (1991), afirmaram que há necessidade de que sejam utilizadas abordagens metodológicas que permitam não apenas evidenciar as características do processo em estudo, mas trabalhar-se dentro delas. Isso traz à tona a necessidade de uma organização de pesquisa que permita a relação entre o pesquisador e o ambiente de forma a estabelecer uma relação dialógica entre a pesquisa e o ambiente pesquisado.

É importante adotar uma metodologia coerente com essa dinâmica especialmente quando as investigações se voltam para a análise de processos educacionais ou mudanças de comportamentos e, particularmente, quando o pesquisador está envolvido simultaneamente na manipulação de certas variáveis (a implantação de um programa, por exemplo), bem como na avaliação dos fenômenos observados. Fica ainda clara a coerência na utilização deste tipo de pesquisa quando é necessária a descrição dos procedimentos adotados para que o pesquisador passe da ação (ou do papel de agente) para a observação (ou o papel de observador e analista) e vice-versa (Hoppen, 1996).

Neste contexto, a experiência vivida e a idéia de que através desta experiência algo pode ser apreendido em sua essência são os pontos de partida para a pesquisa (Denzin e Lincoln, 1998c).

Somando-se as considerações anteriores ao fato de que o contexto da investigação aponta que a postura do pesquisador não se limita ao levantamento de dados e discussão dos resultados obtidos, a pesquisa-ação pode ser considerada uma estratégia apropriada, já que neste tipo de pesquisa o pesquisador desempenha um papel ativo na realidade dos fatos observados (Thiollent, 2000). Sua função não se resume à clássica concepção de observação advinda da perspectiva positivista, na qual o pesquisador “fotografa” a realidade e não impõe nenhum nível de argumentação sobre aquilo que verifica, mas tenta anular sua consciência sobre aquilo que vê (Laville e Dionne, 1999).

A pesquisa-ação tem sua origem no pensamento de Kurt Lewin, que associou a pesquisa à ação, considerando a necessidade de “experimentos” no campo de pesquisa, diferente dos tradicionais estudos em laboratórios. Kurt Lewin afirmava que a perspectiva que o pesquisador tem sobre a vida e seus acontecimentos sempre será o ponto de partida para a compreensão dos eventos ou fenômenos que serão pesquisados sendo, portanto, impossível agregar a qualquer pesquisa o conceito de imparcialidade. Por esse motivo, este não pode ser um critério que coloque em risco a científicidade de qualquer intervenção investigativa, na qual pesquisador e pesquisados estejam relacionados e estabelecendo conjuntamente dinâmicas de construção de idéias, teorias e conhecimentos (Greenwood e Lewin, 1998; Maciel, 1999).

A pesquisa-ação pode ser considerada, do ponto de vista científico, como uma estratégia de pesquisa capaz de subsidiar a organização da

pesquisa social aplicada, prescindindo do que Thiollent (2000:24) denominou “os excessos da postura convencional”.

Os sete aspectos principais apresentados por Thiollent (2000), apontam que a pesquisa-ação carateriza-se como tal quando:

- a) existe ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) há resolução ou esclarecimento de problemas pertinentes à situação observada;
- e) existe, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) não há uma única forma de ação, mas pretende-se aumentar o conhecimento das pessoas e grupos considerados.

Um ponto muito importante da pesquisa-ação é que os resultados emergem da avaliação dessas ações e também da evidência dos obstáculos, já que estas informações, ao serem captadas e restituídas, configuram-se como um conhecimento construído (Thiollent, 2000).

Para Hoppen (1996), os objetivos da pesquisa-ação compreendem tanto o melhor equacionamento possível do problema considerado, quanto à produção de conhecimentos que seriam de difícil acesso por

meio de outros procedimentos. A pesquisa-ação pode ser considerada uma abordagem metodológica que se aplica a esses contextos, justificase e caracteriza-se quando há realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos. Há uma característica dialógica entre prática e teoria permeando o esforço das exigências epistemológicas e científicas da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa pressupõe, ainda, que esta ação não seja do tipo trivial, ou seja, deve ser uma ação problemática que necessite de investigações conjuntas para ser operacionalizada.

A característica dialógica da pesquisa-ação é amplamente discutida e considerada, por alguns autores, como sua característica mais marcante. Gustavsen (2001) e Denzin e Lincoln (1998c), por exemplo, afirmam que sua característica dialógica possui uma natureza política essencialmente democrática e igualitária, já que se estabelece entre pesquisadores e participantes (os atores da pesquisa) de maneiras amplas, considerando-se todas as características das pessoas envolvidas.

Isso faz com que a pesquisa-ação configure-se como uma forma de experimentação em tempo e espaço reais, um tipo de pesquisa que é conduzida no cotidiano (Hoppen, 1996; Denzin e Lincoln, 1998c). Nesse sentido, os pesquisadores intervêm conscientemente e os participantes desempenham um papel ativo. Nessa forma de experimentação, os indivíduos ou grupo envolvidos modificam alguns aspectos da situação em função das ações que decidiram aplicar. Durante a investigação, a mediação da linguagem estabelece a criação de argumentações sob a forma de discussões entre os pesquisadores e participantes com vistas a estabelecer vínculos intelectuais (Denzin e Lincoln, 1998c; Greenwood e Lewin, 1998; Thiollent, 2000).

Para Gustavsen (2001), os diálogos constitutivos da pesquisa-ação, que constrói sua trajetória e determina a dinâmica da pesquisa, possui características bastante específicas:

- a) o diálogo baseia-se numa dinâmica de “ida-e-volta”, não se constitui como uma “via de mão única”. Os atores da pesquisa reforçam a presença da fala e da mediação conjuntas, já que:
- b) todos os participantes possuem o mesmo status na “arena” do diálogo;
- c) o que é discutido permite a participação de todos, é acessível ao grupo;
- d) as participações são sempre relevadas e consideradas importantes;
- e) o pesquisador estimula a manutenção do diálogo;
- f) a experiência do trabalho prático é o ponto de partida;
- g) os pontos levantados no diálogo são passíveis de serem testados ou investigados na prática.

O pesquisador tem uma participação consciente e compartilha seus métodos e epistemes com os demais participantes. Assim, estimula-se a valorização do saber e da experiência das pessoas envolvidas, considerando-se, também, as imprecisões, ambigüidades, conflitos e contradições observadas, sobre as quais o pesquisador utiliza a mediação da linguagem como meio de estruturação de técnicas comparativas e construtivistas de consenso coletivo (Hoppen, 1996).

Na pesquisa-ação há a evidência de objetivos de natureza prática que requerem soluções e ações correspondentes, ou, ainda, existe a participação do pesquisador junto aos atores da pesquisa no sentido de auxiliá-los na

percepção dos obstáculos e possíveis soluções para transpor-los (Denzin e Lincoln, 1998c; Thiollent, 2000).

Durante a pesquisa-ação podemos entender que os fenômenos estudados refletem um comportamento difuso, para o qual as variáveis lingüísticas podem auxiliar na sua representação. Thiollent (2000) aponta quatro aspectos argumentativos, mediados pelo pesquisador, que vão nesta direção de entendimento lingüístico:

- a) na colocação de problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) nas explicações ou soluções apresentadas pelo pesquisador e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- c) nas deliberações relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- d) nas avaliações dos resultados das pesquisas e da correspondente ação desencadeada.

A dinâmica da pesquisa-ação, poderia fazer supor perda de rigor científico quando de sua utilização como estratégia de pesquisa pelo fato de ser organizada em função das mediações lingüísticas e da relação entre o ambiente e os atores da pesquisa.

Embora o controle metodológico seja uma preocupação constante de qualquer pesquisador, o planejamento da pesquisa-ação deve ser flexível o bastante para se ajustar e adaptar às preocupações, circunstâncias e dinâmicas internas do grupo de pesquisadores frente à situação investigada. Entretanto, sob controle metodológico, o questionamento acerca de determinadas apreciações, decisões e interpretações permite constante

autocorreções, melhorando, ao longo do processo, a qualidade e a relevância das observações (Thiollent, 2000).

Para que estas características sejam consideradas, Thiollent (2000) e Gil (1991) propõem etapas para a operacionalização da pesquisa-ação. São elas:

- a) a fase exploratória;
- b) a definição do tema da pesquisa;
- c) a colocação dos problemas;
- d) lugar da teoria;
- e) as hipóteses;
- f) os seminários;
- g) campo de observação;
- h) a coleta de dados;
- i) a aprendizagem conjunta;
- j) a mediação dos saberes;
- k) plano de ação;
- l) a divulgação externa.

Thiollent (2000) afirma que o primeiro e o último item determinam a seqüência temporal da trajetória de pesquisa. Entretanto, as ações intermediárias não possuem rigorosidade em sua utilização, já que devem adequar-se às necessidades e características da dinâmica do grupo pesquisado e de seus atores. Essas etapas (que Thiollent denomina também de tarefas) não precisam ser necessariamente apresentadas, sendo que algumas delas podem, inclusive, estarem omissas durante a realização da pesquisa.

Em cada uma de suas etapas ou tarefas, a pesquisa-ação compreende a utilização de diversas técnicas ou métodos particulares. Assim, há técnicas para organizar ações, coletar e interpretar dados, resolver problemas e divulgar os resultados. Os instrumentos que controlam a investigação podem ser organizados pela análise do material produzido, por entrevistas semi-estruturadas e por protocolos de observação participante (Thiollent, 2000).

Na pesquisa-ação, considerando a constante atividade do pesquisador, utiliza-se freqüentemente a observação como método em uma ou várias etapas. Entretanto, na pesquisa-ação, a observação é mais dinâmica do que em outras pesquisas. Thiollent (2000) afirma que este fato pode levar à inferência de que a observação empregada é menos precisa e objetiva mas, para o autor, precisão e objetividade são critérios que fazem parte da postura e atitude do pesquisador e não se inscrevem como características isoladas deste ou daquele tipo de investigação.

Para Hoppen (1996) e Thiollent (2000), a análise do material produzido pelos atores da pesquisa durante suas diversas etapas, além dos registros de observação realizados pelo pesquisador, podem ser analisados através dos seguintes resultados:

- a) registros das dinâmicas de sensibilização;
- b) domínio lingüístico dos conceitos construídos;
- c) análise dos planos estratégicos elaborados;
- d) avaliação pessoal dos participantes;
- e) análise dos projetos resultantes da capacitação proposta pelo grupo.

Após verificar que a coerência entre pesquisa e ação como mediadoras da construção do conhecimento coletivo poderia adequar-se aos objetivos da pesquisa, adotei a pesquisa-ação como estratégia para a organização deste estudo.

As etapas (ou tarefas) da pesquisa foram delimitadas pela dinâmica do PAAF e GREPEFI, pela participação e observação dos processos que emergem do cotidiano dos alunos, professores, pesquisadores e coordenadora do projeto. Utilizou-se variedade de métodos de coleta e análise dos dados e a necessidade de vários tipos de estratégias de busca e análise destes dados foram apontadas pela observação do ambiente pedagógico e dos diálogos estabelecidos entre os atores da pesquisa.

A busca de cada um dos métodos deu-se a partir da análise e reflexão sobre os anteriores e do diálogo gerado entre os atores da pesquisa, sendo, desta forma, determinados na medida da necessidade explicitada durante as atividades. Assim, os métodos de coleta dos dados variaram em função do objetivo específico proposto para cada um dos momentos em que foi buscado o entendimento global do PAAF. Da mesma forma, ocorreu a escolha dos referenciais teóricos que auxiliaram a compreensão dos fenômenos que emergiam do olhar sobre a realidade. Diferente das pesquisas clássicas, em que o referencial teórico precede a ida ao campo de pesquisa, aqui a teoria emerge do cotidiano, auxilia a compreensão das experiências vividas e, por esse motivo, mescla-se aos métodos utilizados nas várias tarefas dessa pesquisa.

Além disso, para cada tarefa estabeleceu-se um ou vários objetivos traçados a partir de um ou vários problemas específicos que foram surgindo no cotidiano, e que culminam com conclusões ou considerações finais. Desta

forma, cada uma dessas tarefas apresenta-se como um estudo completo, sem, no entanto ser independente do todo.

Duas referências utilizadas para a organização da intervenção no PAAF foram os relatos de Hernández e Ventura (1998) e Hernández *et al* (2000) sobre pesquisas-ação realizadas em escolas espanholas. Os autores apontam e organizam suas reflexões, pesquisas, intervenções e mediações considerando a necessidade de inovação no ambiente escolar gerado pela organização dos professores envolvidos na instituição educacional, bem como da avaliação destas inovações, o que era também esperado durante esta pesquisa-ação.

As fases, os métodos e técnicas utilizados, bem como os resultados e discussões serão descritos a seguir.

4.1) Do conhecimento para a ação

Após o acordo com a coordenadora do projeto, ficou estabelecido que me vincularia ao GREPEFI, mas que minha participação no PAAF se restringiria à observação das ações didáticas. Achei conveniente participar de apenas um dos dias de aulas e reuniões semanais, o que me pareceu uma opção capaz de deixar o grupo de professores e alunos à vontade para discutirem sobre minha participação, caso fosse necessário, sem qualquer constrangimento.

Iniciou-se, assim, a fase exploratória, que compreende a definição do tema da pesquisa e a colocação dos problemas, compõe a primeira tarefa desta pesquisa. É nesta fase que são definidos o campo social da pesquisa, os interessados e um diagnóstico inicial identificando os principais atores; os objetivos e problemas concretos da realidade, situação ou fenômeno que se pretende estudar ou resolver; o conjunto de teorias e metodologias de apoio

à interpretação da problemática e a condução do processo de aprendizagem da pesquisa-ação, além da definição da equipe de trabalho e as necessidades de treinamento (Hoppen, 1996).

Nessa fase podem ser estabelecidos três objetivos capazes de subsidiar as futuras investigações:

- (a) Identificar os aspectos norteadores da concepção e implantação do PAAF e do GREPEFI, caracterizando-os;
- (b) Reconhecer as perspectivas de sua práxis, seu compromisso social que subsidiam a organização e ação no momento do início da pesquisa;
- (c) Conhecer os atores da pesquisa;

Para atingir aos objetivos propostos para esse momento foram necessárias duas etapas: na primeira, foi realizada uma entrevista com sua coordenadora e uma análise factual dos materiais já publicados sobre o PAAF e o GREPEFI para que fosse possível ampliar sua caracterização. Além disso, foram realizadas observações não sistematizadas sobre as aulas do PAAF e reuniões do GREPEFI, cujas impressões foram registradas num caderno de campo. Isso permite delinear o campo social da pesquisa, ao compreender-se os aspectos norteadores da concepção e implantação do PAAF e do GREPEFI: perspectivas teóricas, compromisso social e referencial teórico-prático que subsidiam sua ação no momento do início da pesquisa, bem como os alunos que fazem parte do programa nesse período e professores. Responde-se, dessa forma, aos objetivos (a), (b). Numa segunda etapa, buscou-se conhecer os professores do programa, a necessidade de transformações percebidas, bem como sua caracterização como educadores. Atinge-se, assim, ao objetivo (c).

Nesse momento, passei a identificar as características das aulas do PAAF, reconhecer a dinâmica das inter-relações estabelecidas no grupo e no programa. Esse período estendeu-se por quatro aulas do PAAF e quatro reuniões do GREPEFI e forneceu condições de adaptação dos alunos e GREPEFI a mim. Deu-se, assim, início à utilização do método observacional sobre as aulas e reuniões. Esta observação foi caracterizada como semi-estruturada, constituída pela identificação de comportamentos que não são previamente determinados. Neste caso, as situações são observadas e relatam-se as ocorrências na forma como se apresentam em dada situação pela utilização de um roteiro capaz de nortear o olhar do pesquisador (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1999).

No caso desta pesquisa, as observações sobre as aulas teóricas e práticas do PAAF, bem como das discussões das reuniões do GREPEFI mediaram as análises mais objetivas e as deliberações estabelecidas a partir das discussões.

A utilização dos protocolos verbais de observação participante foi a técnica mais utilizada em todo esta etapa da pesquisa. Ela consiste de uma intervenção do pesquisador durante as dinâmicas cognitivas nas quais estão “mergulhados” os participantes. Esta intervenção acontece em momentos previamente determinados, como no início dos trabalhos, fornecendo uma visão de conjunto dos objetivos de cada dinâmica, e no final, conduzindo e auxiliando a emergência das sínteses construídas. Intervenções no meio de cada dinâmica procuram apenas auxiliar o entendimento de detalhes e conceitos operativos (Hoppen, 1996). Para a operacionalização deste método foi utilizado um caderno de anotações específico para este fim e a gravação de fitas de áudio.

4.1.1) A primeira etapa da fase exploratória: o PAAF 1999/2000

O PAAF é um curso que tem duração de doze meses. Nos dez primeiros meses são desenvolvidos conteúdos práticos e teóricos que constituem o programa. As aulas práticas e teóricas são organizadas com freqüência de duas vezes por semana, com 120 minutos de duração cada e são constituídas de seis partes. Cada uma delas refere-se a um conteúdo que responde pela ativação dos diferentes sistemas, que sofrem impacto do envelhecimento e sobre os quais a atividade física tem efeitos positivos (sistemas cardiovascular, respiratório, sistema músculo-esquelético e articular; sistema nervoso central e periférico) (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

Os conteúdos práticos constituem quase que a totalidade das aulas dadas, levando aos objetivos secundários e são estratégias para que os primários sejam alcançados. Portanto, seu foco principal não recai sobre a melhoria das condições físico-motoras que são contempladas secundariamente.

Andreotti (2001) relatou que as atividades práticas são organizadas em aulas que envolvem:

- a) a percepção dos movimentos corporais, das limitações e potencialidades de execução dos movimentos e do arranjo postural a partir da chamada Reestruturação Corporal , que tem base na Educação Somática;
- b) atividades que envolvam massagens e relaxamento corporal;
- c) exercícios respiratórios;
- d) atividades aeróbias;
- e) atividades para o sistema muscular: exercícios para o estímulo da força e flexibilidade;

- f) atividades para a otimização do controle motor: agilidade, tempos de reação e movimento e equilíbrio.

Uma estratégia para complementar as atividades desenvolvidas nas aulas práticas e para verificar a aprendizagem dos conteúdos ensinados são as atividades físicas extra aula, em que avalia-se as mudanças de atitude e comportamento para a prática da atividade física. Na perspectiva adotada no programa entende-se que o fato das pessoas incluírem uma prática motora como parte da rotina diária, significa a concretização de mudanças de hábitos. Entende-se que essa ação favorece a experimentação de seus recursos pessoais e seu senso de controle, reexaminando seus valores para aumentar a atividade física (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

A observação é feita através do preenchimento da ficha de atividades físicas extra, material elaborado pelo GREPEFI que é fornecido aos alunos que o preenchem na medida da incorporação das atividades e é periodicamente verificado pelos professores. Julga-se que tal procedimento dê suporte para que os alunos compreendam a sua importância e se motivem para realizar a prática de atividade física extra-aula (Okuma, 1997; Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

Embora seja essa a intenção, os professores manifestam que a ficha não tem sido preenchida como o esperado. Muitas vezes, segundo eles, os alunos a preenchem para ser entregue, pensando que serão avaliados. Então, em que medida ela representa a mudança/incorporação de comportamento ou, apenas, configura-se como uma tarefa que deve ser feita, de qualquer forma, já que sua avaliação estabelecerá um juízo de valores. Acrescentando, em que medida essa estratégia não se aproxima mais da coerção do que da

educação? Em que medida constituem uma estratégia eficiente ou precisa ser revista?

As aulas teóricas são de seis a oito, distribuídas entre segundo, terceiro e oitavo e nono meses de aula, com uma freqüência aproximada de uma vez por mês. Seus conteúdos são reforçados ao se introduzir cada parte das aulas práticas que fazem referência a eles, dando condições para os alunos entenderem sua aplicação na prática pessoal de atividade física (Okuma, 1997).

São desenvolvidas através de quatro temas, que se relacionam aos sistemas cardiovascular, respiratório, músculo-esquelético, articular e nervoso, que são estimulados durante as aulas práticas. Cada tema aborda informações sobre a estrutura e funcionamento de cada sistema, suas alterações com o processo de envelhecimento, os efeitos da atividade física sobre este processo, as capacidades físicas que os ativam (Okuma, 1997; Andreotti, 2001).

Essas informações, organizadas, têm como objetivo ampliar o conhecimento sobre si e estimular o conhecimento sobre o que ocorre consigo nesse período da vida. Além de informar, essas atividades, parecem levar os alunos a refletirem sobre o seu processo de envelhecimento, ampliando o conhecimento sobre si, suas limitações, susceptibilidades, potencialidades e possibilidades de desenvolvimento e adaptação. Isso se deve à forma como essas atividades são conduzidas pelos professores que aliam informação à reflexão sobre a realidade em suas estratégias de aula.

Esses temas são sintetizados em apostilas que são lidas e discutidas durante as aulas práticas e que são guias para as atividades autogeridas. Além de tais informações, os alunos são orientados sobre quais são as atividades adequadas para estimular os diferentes sistemas. Como devem se

realizar as atividades e os cuidados a serem tomados durante sua prática são informações que também compõem as aulas práticas, complementando e aplicando as informações das aulas teóricas (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

A confecção deste material precede o conhecimento do grupo e alunos, já que auxilia no andamento das aulas teóricas e apareceu freqüentemente como tema nas reuniões do GREPEFI. Para alguns professores parece que os conteúdos da apostila apresentam-se excessivamente elaborados, com utilização de conceitos complexos que requerem sofisticados conhecimentos prévios para serem compreendidos, bem como a excessiva utilização de conteúdos factuais associados. Segundo os professores, isso também se repete durante as aulas teóricas e esse fato se apresenta para o grupo de forma preocupante. Em que medida isso não pode dificultar a aprendizagem dos alunos? Até que ponto essas informações têm significado para os alunos e portanto, colaboram para todo o processo de ensino?

Além de tais informações, os alunos são orientados sobre quais são as atividades adequadas para estimular os diferentes sistemas. Entretanto, como devem ser realizadas as atividades e quais os cuidados a serem tomados durante sua prática são informações dadas constantemente durante as aulas práticas, configuradas como estratégia para aplicação das informações dadas nas aulas teóricas (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

Segundo reflexão dos professores, não seriam, então, as aulas práticas aquelas que deveriam fazer emergir a necessidade de fundamentação teórica? Não seria mais adequado e motivador partir da experiência vivida para a reflexão teórica e a busca de maiores conhecimentos capazes de elucidar aquilo que é vivido?

Os objetivos psicológicos são, geralmente, estimulados nas estratégias utilizadas, na relação entre professor e aluno e no estímulo constante a autopercepção sobre a prática e o desempenho durante as atividades, para que os aspectos norteadores da prática pedagógica desenvolvida no PAAF mobilizem os alunos a perceberem, compreenderem e incorporarem o significado daquilo que realizam. Acredita-se que a percepção e incorporação deste significado sejam fatores que contribuam para que os alunos adiram à prática da atividade física como hábito de vida (Okuma, 1997).

Acredita-se, ainda, que ao aprenderem e terem consciência sobre o próprio corpo, ao perceberem e reconhecerem suas limitações e potencialidades, os alunos tomem contato consigo e que isso possa mobilizá-los a se cuidar, introduzindo a prática regular de atividades físicas como meio de promover esse autocuidado. Além disso, ao constatarem que ainda podem aprender, os alunos reconhecem-se como potencialmente capazes, o que pode levar muitos buscarem novas aprendizagens, vencendo, muitas vezes, barreiras e preconceitos pessoais e sociais (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

Baseada na Educação Somática e na perspectiva fenomenológico existencialista, a proposta educacional adotada no PAAF é estruturada para que seja possível ampliar e reforçar o valor da atividade física para que os alunos lidem com o seu processo de envelhecer, uma vez que informações sobre as atividades que fazem podem reforçar a compreensão do seu significado (Okuma, Miranda e Velardi, 2000a).

Observa-se, aqui, que o que se espera não é o fazer pelo fazer, mas a construção de um ambiente que permita que o fazer leve à necessidade do

compreender que, por sua vez, tenha um forte significado para o indivíduo a ponto de levá-lo a um novo compreender, num ciclo contínuo.

Outro suporte teórico para o PAAF está no modelo da Velhice Bem-Sucedida sugerido por Baltes e Baltes, que se alicerça na afirmação de que todos os indivíduos possuem potenciais de reserva nas diferentes dimensões que constituem o ser humano. Quando ativados, são estes potenciais de reserva que possibilitam o desenvolvimento contínuo e pleno ao longo do ciclo vital. Nessa perspectiva pressupõe-se que sociedade e cultura afetam o desenvolvimento do homem e interagem, tanto com o potencial quanto com os limites, tanto com os ganhos quanto com as perdas que fazem parte do panorama do envelhecimento (Okuma, 1998).

Realizando-se uma análise do PAAF à luz de teorias educacionais (como as de Paulo Freire e Cesar Coll), bem como das teorias que se voltam para o estudo de mudanças de comportamento, pode-se concluir que o Programa tem como característica a concepção de que a educação conduza à aprendizagem que liberte o indivíduo da ingerência de outros, na medida em que estimula que o indivíduo se reconheça como idoso, com as perdas inerentes ao processo de envelhecimento, mas que se identifique como potencialmente capaz. Assim, pode começar a refletir sobre quanto os estereótipos sociais se adequam ou não à forma como se percebem e vivem. Pode-se, assim, concluir que no PAAF de fato, ensinar não significa simplesmente transferir algum conhecimento. O processo de aprendizagem que pode promover a mudança de comportamento ou atitude passa, necessariamente, pela atribuição de significados. Isso se dá explicitamente na forma como os professores buscam associar as informações teóricas à realidade vivida, bem como na reflexão inicial sobre o que significa envelhecer.

Quanto às teorias que se referem à adoção de comportamentos, o PAAF em sua organização estimula, por intermédio de suas atividades e estratégias, o aumento da percepção da susceptibilidade, de sentido positivo de auto-eficácia, bem como oferece alternativas para a ação, na medida em que provê os alunos de instrumental para agirem em seu cotidiano no sentido de praticarem exercícios sabendo como e porque podem e devem fazê-lo. Esses aspectos aparecem como determinantes de mudanças de comportamento em todos os modelos teóricos revisados anteriormente.

Em relação aos alunos, os que fazem parte do PAAF 1999 ingressaram por meio de inscrição prévia realizada na secretaria de cursos comunitários da EFEUSP e, posteriormente, um processo de sorteio determinou o preenchimento de 50 vagas previamente estabelecidas, definindo o ingresso dos alunos no programa que teve início em meados de 1999. No seu ingresso, os alunos preencheram um termo de consentimento e responsabilidade livre e esclarecido, em que autorizam a utilização dos dados coletados durante o PAAF em pesquisas científicas. Dos 50 alunos ingressantes, 41 mantiveram-se até o final do programa.

Num estudo realizado por Andreotti (2001) verificou-se que 17 dos 41 alunos ingressaram no PAAF e aderiram ao programa o fizeram por indicação de amigos, dez justificam sua adesão para modificarem positivamente seu status de saúde, seis afirmam buscar convívio social e quatro iniciaram sua participação por indicação médica. Para a autora, os alunos que ingressaram no PAAF por indicação de amigos, participantes dos PAAF anteriores, ressaltaram que as recomendações se pautaram na qualidade do programa e das relações estabelecidas entre professores e alunos.

Pode-se verificar que os ingressantes no PAAF 1999 apresentam objetivos que provavelmente serão atingidos pela sua participação. Isso implica em maior predisposição para a aprendizagem, já que ao verificarem a consecução de seus objetivos esses alunos verão, provavelmente, atendidas as suas necessidades mais emergentes e, desta forma, a disposição para a participação nas atividades propostas tenderá a aumentar já que quando uma meta é atingida, há a tendência de que a motivação para a participação seja mantida (Salvador *et al.*, 2000).

A maior parte dos 41 idosos que aderiram ao PAAF 1999 é composta por mulheres (70,7%), com média de idade 69,4 anos. Do total, 65,9% vivem com o cônjuge e/ou com os filhos, 90% são aposentados e/ou donas de casa. Quanto ao grau de instrução, 53,7% têm até o curso ginásial completo 4,9% têm o colegial incompleto, enquanto que 9,8% possuem o colegial completo sendo que o restante, 31,7%, cursou a faculdade. Em relação à renda mensal, concentra-se entre R\$260,00 e R\$1400,00, embora haja uma variação entre R\$0,00 e R\$8500,00. Os dados referentes ao grau de instrução e ao nível sócio-econômico demonstram grande heterogeneidade do grupo. Outro dado importante aponta que 41,4% dos sujeitos iniciaram a prática de atividades físicas apenas aos 60 anos (Andreotti, 2001).

Quanto ao estado afetivo inicial, num estudo realizado por Nascimento, Okuma e Miranda (2000) verificou-se que os indivíduos apresentavam elevada sensação de bem-estar, de eficácia física, apresentando, ainda, escores elevados de afetos positivos. Neste estudo constatou-se que, para os ingressantes do PAAF 1999, predominaram os afetos positivos sobre os negativos e os níveis de auto-eficácia física foram considerados relativamente elevados, corroborando os atuais estudos sobre as condições psíquicas presentes na velhice, contrapondo-se ao senso

comum que afirma que essa fase da vida é marcada apenas por afetos negativos e baixos níveis de eficácia.

Entretanto, como o instrumento utilizado verificou o conceito geral de auto-eficácia física, não se pode afirmar que a vivência no PAAF não modificará o sentido de auto-eficácia. Possivelmente as experiências vividas no programa terão impacto sobre o sentido de auto-eficácia na realização dos próprios exercícios propostos bem como na organização pessoal do programa de atividades físicas.

Conclusões

Tanto os dados sociais, econômicos e demográficos quanto os afetivos possuem importantes implicações para a compreensão da aprendizagem destes alunos. Essas variáveis possuem importantes interferências na aprendizagem dos alunos na medida em que, sentimentos de competência e de bem-estar tendem a predispor os indivíduos idosos para novas experiências (O'Brien Cousins, 1998). Em relação à escolarização, parece evidente que a capacidade de elaboração conceitual e de expressão verbal será mais complexa em pessoas com maiores níveis de escolarização, como já fora verificado por Vygotsky (1993,1994 a; 1994b; 1996).

Além disso, a pouca experiência anterior com programas de atividades físicas provavelmente implicará na utilização de exemplos próximos à realidade cotidiana como ponto de partida para a aprendizagem, já que a experiência com propostas sistematizadas de educação física, como a do PAAF, não faz parte da estrutura cognoscitiva dos alunos. Além disso, para que seja significativa, é fundamental que a aprendizagem relate-se àquilo que é familiar ao aluno.

Em relação ao PAAF, seus pressupostos apontam para o fato de que, para cada indivíduo, há algo especial que se relacione ao contexto pessoal de vida, desde as experiências passadas até seu modo atual de ser o que pode estimulá-lo ou não à prática das atividades físicas. Já que toda experiência atual está associada às experiências de vida, há necessidade de que um programa de atividade física adapte-se à realidade pessoal e não à realidade de quem o cria, a ponto de que a experiência da atividade física possa ter um significado positivo e pessoal (Okuma, 1997).

Aprendizagem significativa é a meta central de processos educacionais como propostos por Coll *et al* (1998), Paulo Freire (1993a; 1993b; 2000; 2002); Salvador *et al* (1999; 2000) e outros autores que estudaram a função social do ensino.

Nesse contexto, os alunos do PAAF são, durante as aulas, freqüentemente estimulados a pensarem sobre si como pessoas idosas e quais mudanças são esperadas para essa fase da vida. Mais do que isso, são freqüentemente estimulados a refletirem sobre como a sociedade vê o envelhecimento, de que maneira essa visão influencia suas vidas e como podem agir conforme aquilo que acreditam ser e de que maneira podem viver.

Como a autonomia pressupõe a ação livre da opressão de outrem supostamente mais capaz, pode-se supor que ela será mais prejudicada nos idosos, considerando o estereótipo socio-cultural que envolve a velhice. Assim, enxergar a velhice na perspectiva da Velhice Bem Sucedida e pautar suas ações educacionais com vistas a modificar a visão negativa que o idoso têm sobre esse processo, bem como capacitá-lo a agir conforme suas capacidades e não de acordo com aquilo que a sociedade diz que é adequado para ele é uma preocupação própria e presente no PAAF. Isso se

reflete especialmente nas aulas teóricas e durante o modo-de-agir dos professores junto aos alunos. Isso pode significar o ponto central da construção da prática pedagógica para o idoso com vistas a leva-lo à construção da autonomia.

Como afirmou Paulo Freire (2002), partir de afirmações fatalistas como *as coisas são assim mesmo, o que se pode fazer?* conduz a uma pedagogia igualmente fatalista, fadada a levar os alunos à adaptação para a sobrevivência. Ao contrário, o olhar otimista conduz os alunos ao desafio de suas potencialidades. Por esse motivo é fundamental que os professores do programa estejam imbuídos desse princípio que rege a proposta pedagógica do PAAF.

Pensando numa pedagogia para a autonomia, deve-se considerar que as ações didáticas devem, em essência pressupor autonomia. Entretanto, ações num nível micro (a sala de aula ou novas metodologias) não serão suficientes para determiná-la (Lima, 2000).

Essas colocações, bem como as reflexões propostas pelos professores nas observações realizadas durante as primeiras reuniões do GREPEFI reforçam a necessidade de organização do programa a partir do entendimento dos alunos. Quem são eles, como pensam e como podem manipular os conteúdos que serão ensinados é fundamental para a organização das intenções didáticas. A diversidade de atividades e de formas de manipulação dos conteúdos pelos alunos deve ser especialmente levada em conta quando há, participando da mesma ação didática, indivíduos com experiências escolares e de vida tão distintas.

Assim, a organização dos conteúdos pela utilização de diferentes tipologias bem como a adequação de estratégias específicas para o seu ensino e avaliação podem ser mais uma oportunidade para que, de fato, os

alunos aprendam significativamente conteúdos que poderão ser importantes para suas vidas. Caso a dificuldade em elaborar conceitos mais complexos apareça, determinada pela diminuta experiência com a elaboração de conceitos científicos (Vygotsky, 1996), ainda assim o aluno poderá aprender fatos, atitudes e procedimentos que podem ser socialmente importantes. Desta forma, poder-se-á considerar o processo eficiente.

A análise dos dados sobre o PAAF, seus pressupostos e características dos alunos envolvidos apontam para a necessidade de reorganização das intenções e ações didáticas e torna fácil a compreensão sobre a inquietação inicial de seus professores e coordenadora. A diversidade é a marca de todo processo educacional e o atendimento a esta condição, ponto central de todo processo educativo, é freqüentemente citado como a maior dificuldade encontrada para organizar as ações didáticas (Salvador *et al*, 2000). No caso específico da população idosa, que é fortemente marcada pela diversidade, esta preocupação torna-se maior, e as características dos idosos do programa ampliam ainda mais esta condição.

4.1.2) A segunda etapa da fase exploratória: a coordenação e os professores do PAAF.

Para a continuação da caracterização do PAAF, especialmente do ponto de vista filosófico e didático pedagógico, foi realizada uma entrevista com sua coordenadora, organizada por um roteiro semi-estruturado, buscando explicitar:

- (1) como percebia o PAAF, suas necessidades e limitações naquele momento;
- (2) quais as inquietações marcantes naquele momento;

(3) se o conhecimento sobre a tipologia proposta para a organização de conteúdos por Coll *et al* poderia auxiliar nas resoluções mais prementes.

O diálogo estabelecido com a coordenadora do PAAF e GREPEFI foi realizado em um único dia durante três horas. Seu registro foi feito pela gravação em fitas de áudio, posteriormente transcrita, e as discussões geradas subsidiaram a organização das ações para a pesquisa. Nessa entrevista ficou clara a necessidade da reorganização de algumas ações didáticas e da seleção de conteúdos de maneira mais equilibrada, que confluíssem com as características do programa e do grupo de estudo. Segundo o relato da coordenadora do programa, para os professores e pesquisadores ainda não havia sido possível equacionar a quantidade de informações teóricas e práticas. Esta questão parecia gerar insatisfação do grupo de profissionais envolvidos sobre o que e quanto ensinar.

A necessidade de informar aos alunos sobre as modificações decorrentes do processo de envelhecimento nos sistemas orgânicos e de relacionar estas modificações à prática sistemática de atividades físicas parece, segundo a coordenadora, um aspecto e fundamental também claro para os professores. A relação entre os professores e alunos baseada na perspectiva da Velhice Bem-Sucedida e o estabelecimento de vínculos reais também pareciam incorporados pelo grupo. A necessidade do estímulo aos sentidos de competência e auto-eficácia também é incorporada nas ações dos professores. Entretanto, quanto e o que ensinar, de maneira mais precisa, pareciam as questões mais importantes para a coordenadora.

Numa de suas colocações sobre este aspecto, afirmou haver tendência de que a maior parte dos professores acrescentasse muitas informações

teóricas antes e depois das aulas práticas e que, muitas vezes, estas apareciam como momentos absolutamente distintos, marcados durante as sessões, e isto lhe parecia um problema em relação à estratégia capaz de diminuir a motivação dos alunos para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, os assuntos contidos na apostila pareciam abranger grande quantidade de informações com aspectos complexos e provavelmente, segundo a coordenadora, desnecessários para a maior parte dos alunos. Essas colocações foram ao encontro daquilo que já fora possível observar durante as aulas do PAAF.

Ao final da entrevista, pedi à coordenadora do PAAF que elaborasse questões que pudessem sintetizar as inquietações emergentes e que julgava passíveis de serem respondidas pelo estudo e pela reflexão sobre a prática. Três questões foram a síntese deste momento e geraram os problemas iniciais da pesquisa-ação:

Quais conteúdos são necessários para que os alunos tenham autonomia?

Qual quantidade de informações é necessária para que possam compreender e operacionalizar um programa pessoal de atividades físicas?

Como equacionar os conteúdos práticos e teóricos?

Associando a entrevista à análise do material factual sobre o PAAF foi possível identificar, realmente, a necessidade de respostas a essas questões.

Ainda para ampliar a caracterização do PAAF, busquei conhecer os atores da pesquisa: os professores do PAAF e integrantes do GREPEFI. Todos os sete professores do PAAF são integrantes do GREPEFI, que se

encontram em reuniões duas vezes na semana, após as aulas do PAAF. Têm como objetivo organizar as ações didáticas e direcionar os estudos e pesquisas sobre as variáveis coletadas antes e durante o PAAF.

Na tentativa de verificar se os professores estariam imbuídos de princípios que os capacitaria para educarem para a autonomia, foi estabelecida uma interpretação⁷ das respostas, buscando-se as características do que Paulo Freire considerou como princípios individuais do educador que se propõe educar para a autonomia (Freire, 2002):

- (a) segurança e generosidade;
- (b) comprometimento;
- (c) liberdade e autoridade;
- (d) tomada consciente de decisões;
- (e) saber escutar;
- (f) disponibilidade para o diálogo;
- (g) reconhecer que a educação é ideológica;
- (h) querer bem aos educandos

Os professores do PAAF e membros do GREPEFI são⁸ todos profissionais de Educação Física. A coordenadora do programa (também professora do PAAF) é mestre em Educação Física e doutora em Psicologia Social. Outra professora do programa que possui pós-graduação é mestre

⁷O termo interpretação indica que será buscada uma melhor compreensão daquilo que foi enunciado e não uma análise que, por sua vez, pressupõe a busca metódica de explicações (Wolcott, 1994).

⁸ Ao longo desta parte, muitas vezes será utilizado o tempo verbal presente, já que será narrada a situação do momento em que a pesquisa foi realizada. Assim, utiliza-se, aqui, muitas vezes o denominado presente histórico.

Educação Física e doutoranda em Psicologia Experimental, sendo que os demais são graduados em Educação Física com menos de dez anos de formação acadêmica.

Há, ainda, outra professora do PAAF que é mestre em Educação Física, vinculada à coordenadoria de cursos comunitários e que, juntamente com a coordenadora, é a única profissional remunerada que participa do programa e que, no início da pesquisa, estava em licença maternidade. Entretanto, teve contato com o grupo, embora não tenha participado das discussões geradas no início deste estudo e incorporou-se novamente no momento em que foram tomadas as decisões sobre o PAAF 2000.

Com o objetivo de conhecer melhor esses atores da pesquisa foi utilizado um roteiro estruturado de questões que foi auto-administrado e entregue no prazo estipulado de uma semana após minha solicitação. Os professores assinaram um termo de esclarecimento e compromisso ao recebê-lo. Nesse instrumento procurou-se abranger aspectos que pudessem caracterizar os profissionais, sua formação, envolvimento com o PAAF, com os outros professores e alunos, bem como sua percepção sobre o PAAF, GREPEFI e sua participação.

Além disso, procurou-se identificar, durante a observação das aulas práticas, se os princípios filosóficos do PAAF permeavam seus *modos-de-agir*. Essa análise foi feita com base nos princípios da mediação lingüística proposta por Thiollent (2000).

Em resposta à primeira questão - *Qual o significado do PAAF para você?* suas respostas auxiliaram na ampliação da compreensão sobre o programa e também mostraram o envolvimento que possuem com a proposta e filosofia do PAAF. A idéia de que as vivências ali proporcionadas têm significado para suas vidas profissionais e pessoais estabelece o tipo de

comprometimento que têm com os colegas, os alunos e a proposta e também podem apontar para a maneira como responderão às sugestões para as inovações. Algumas frases contidas nas respostas demonstram essa relação:

Professor 1: "É mais do que simplesmente um projeto de pesquisa. É a possibilidade de exercitar e executar uma proposta de educação física consistente, que vai de fato ensinar as pessoas coisas que elas precisam saber em relação ao corpo, à atividade física e às adaptações que ocorrem. É, ainda, uma oportunidade para estudar, evoluir como profissional, pesquisador, pessoa. É um descobrir sobre como fazer, como não fazer, como ser ou não ser. Dificilmente eu me desenvolveria isoladamente ao ponto que estou sem participar deste projeto. Participar deste processo também me ajuda muito a começar a lidar melhor com a velhice, o envelhecimento das pessoas ao meu redor, principalmente meus pais".

Professor 2: "O PAAF significa a concretização de meu projeto de vida pessoal, que veio se construindo lentamente, com a minha própria evolução pessoal e profissional. Isto quer dizer que não houve um plano de ação pré-determinado, mas uma ação que foi se desenvolvendo como resultado de meu aprendizado sobre Educação Física para idosos".

Professor 3: "No PAAF tengo oportunidade de ampliar meus conhecimentos, tanto referente ao envelhecimento quanto à pesquisa científica. É, sem dúvida nenhuma, um grande incentivo para minha vida profissional, pois me proporciona um contato muito direto com os idosos, facilitando, portanto, uma maior compreensão sobre todos os aspectos envolvidos no trabalho com essas pessoas".

Professor 5: "O PAAF é um programa de grande qualidade e que vem se reestruturando ao longo do tempo, proporcionando desenvolvimento tanto para o conhecimento individual quanto para o próprio programa, seus objetivos e finalidades. Nós, professores que nos envolvemos, adquirimos grande experiência profissional e de vida".

Professor 6: "O PAAF é um laboratório. Não há um dia sequer que não exista algo de muito significativo, seja pelas estratégias de aula – atuação do professor, a própria atividade, os alunos com sua constante vontade de aprender e que nos ensinam muito... O PAAF vem ao encontro dos meus anseios e vontade de pensar uma Educação Física diferente, que não fique só no tradicionalismo, centrado na atividade ou no professor, mas que veja/perceba o indivíduo como ele realmente é. (...) o PAAF foi (e está sendo) um momento de minha vida, que me abriu meu olhar (e ainda o faz) para uma "nova Educação Física", um novo conceito de idoso, de vida. Como profissionais, interagimos com os alunos e temos ganhos não só pela profissão, mas para mudanças em nossas vidas e isso é bárbaro. O PAAF/GREPEFI significa um passo a frente, a saída da inércia, uma conquista profissional e para a vida, a busca da minha autonomia!!!"

Professor 7: "Particularmente ele representa uma escola, um aprimoramento profissional, pois muitas considerações que não tive acesso na graduação pude absorver no desenvolvimento do programa. Ele me faz aprender aplicar na prática muitas das teorias, me faz entender o indivíduo idoso."

Essas colocações apontam claramente aquilo que Freire (2002) denominou competência profissional e comprometimento. Para o autor, é a competência que fundamenta a segurança de agir, explicitada na disposição do professor em aprender, em se capacitar, em considerar-se constantemente em formação, indo ao encontro de novas formas de aprendizagem. Ao assumirem-se como profissionais em constante formação demonstram comprometimento, entendido como o fazer coerente com o ser. Além disso, a relação dos professores com o PAAF e GREPEFI caracteriza-se como afetiva, cujos significados incorporam-se ao modo-de-ser dos professores,

que identificam em si modificações qualitativas após seu ingresso no programa e grupo de estudo. Isso se dá porque percebem-se crescendo como profissionais e como indivíduos, vêem-se aprendendo e identificam que, à medida em que isso ocorre, se desenvolvem, especialmente porque vêm no PAAF a materialização de uma proposta de Educação Física consistente e coerente. Nesse sentido, valorizam aquilo que é feito no programa e isso tende a gerar cada vez mais comprometimento. Confundem-se com o programa, que lhes atribui um novo significado de vida. Para Freire (2002: 106) “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

Em relação à questão 2, *Como você considera que seja a atuação dos docentes do PAAF?* O que se verifica claramente é o tipo de perspectiva que os professores têm sobre si e os outros docentes neste momento em que o PAAF se encontra. As respostas a essa questão apresentam grande coerência com aquilo que foi verificado na questão 1. O grande significado que o PAAF tem para suas vidas aparece retratado na ação docente em qualidades como comprometimento e envolvimento. Sentem segurança na capacitação dos colegas. Entretanto, quanto a si, há ainda traços de insegurança. Percebe-se nas respostas, que os professores têm dúvidas sobre como agir de forma mais eficaz, sendo que alguns deles já detectaram as necessidades de modificações, expressas em alguns momentos por frases que apontam uma certa insatisfação ainda não bem estabelecida. Vêem-se e aos demais como profissionais comprometidos com o programa e seus alunos, mas apontam necessidades emergentes: melhor organização dos conteúdos, estratégias, metodologia, mais espaço para essas discussões nas reuniões do GREPEFI, necessidade de novos direcionamentos frente aos objetivos propostos.

Professor 1: "Acho que temos a melhor das intenções e isto ajuda muito. Sabemos que do ponto de vista dos alunos somos "insubstituíveis", "eles dizem que "ninguém faz como nós". Olhando pela minha perspectiva, julgo a nossa atuação muito boa, comprometida com o sucesso dos alunos, do programa. (...) mas, ainda temos que melhorar; ainda há muito a evoluir".

Professor 2: "Há diferentes níveis de atuação. Aquele em que há pessoas que tem obrigação de atuar, pois são funcionários da EFEUSP e outro, que é da maioria, que atua voluntariamente. Em ambas as situações, há total envolvimento e interesse no que se faz, pois todos querem aprender sobre Educação Física. Entretanto, o nível de entendimento e comprometimento difere um pouco entre todos os integrantes. Este chega para alguns, (se limita) até o ponto em que ultrapassa aquilo que "recebo de aprendizado com esta minha inserção". Há outros integrantes que dão de si além deste aprendizado, que é o que possibilita a evolução do PAAF.

Professor 3: "Frente às capacidades e limitações de cada um, considero uma boa atuação, porém acredito que os objetivos do grupo precisariam ser repensados assim como a metodologia de trabalho e a organização de um modo geral, procurando levar em conta tanto o objetivo do grupo quanto o objetivo de cada docente em particular ."

Professor 4: "A atuação dos professores está voltada à transmissão de informações tidas como importantes para o dia-a-dia dos idosos, procurando facilitar a busca ou manutenção de sua autonomia, através das capacidades físicas. Porém nas reuniões, detectou-se (segundo semestre de 1999) a necessidade de mudar as estratégias de intervenções, procurando privilegiar a "construção" do conhecimento pelos próprios idosos".

Professor 5: "Uma grande atuação, pois acredito que todos estão dispostos a fazer o melhor possível, cada professor atua dentro de suas possibilidades uns obtendo uma maior facilidade ou não devido a própria experiência e conhecimento

adquirido. Mas o grande mérito está que no PAAF o professor tem a oportunidade de atuar desenvolvendo, de fato, a prática da Educação, escrevo isto devido às outras instituições ou programas onde o professor se limita pela característica da Instituição ou Programa, o que é muito ruim, pois a atuação como um professor deixa a desejar em vários aspectos, o que no PAAF não acontece."

Professor 6: "A atuação do docente deve ser sempre crítica. Mas, por vezes, ao meu ver, não o é. Vejo que poderíamos ter mais momentos de analisar a atuação do professor. Isso tem sido muito pouco explorado no grupo, talvez as pessoas não se sintam bem fazendo críticas e aceitando-as, mas isso deveria ser mais trabalhado para o próprio engrandecimento profissional e da própria aula, com certeza. Esta atuação crítica só é possível tendo-se conhecimentos acerca do trabalho / programa / filosofia, de como proceder com a população específica que no caso são os idosos, levando-os a ter sempre uma postura questionadora do trabalho, em qualquer lugar que estejam.

Professor 7: Uma atuação séria; os professores se preocupam com o que executam. Apesar de ser um trabalho voluntário, as pessoas que fazem parte dele procuram reformular seus conceitos e a forma de passá-los.

Embora notem o comprometimento com o programa, os professores apontam a necessidade de organização e assim abrem as portas para as inovações. Demonstram a necessidade de melhor entendimento do programa como forma de aumentar a qualidade da ação docente e apontam para a necessidade de trocas de informação que estimulem a aprendizagem conjunta. Em suas respostas ficam claras as reflexões pessoais que ainda não haviam sido externadas. Como, segundo Freire (2002) aquele que se propõe a educar para a autonomia deve estar sempre aberto ao diálogo, nota-se aqui uma qualidade positiva dos professores do programa.

A terceira pergunta *Como você vê sua atuação como docente no PAAF?* teve como objetivo identificar o olhar do professor sobre sua ação. Após identificar-se como parte do grupo, tentei verificar quais as percepções que possuíam sobre seu conhecimento e atuação.

Professor 1: "Depende do ponto de vista! Para mim é difícil dizer que minha atuação é muito boa. Sei que vários colegas julgam assim, mas também sei que outros têm restrições. E, querendo ou não, é através do outro que você pode fazer uma idéia melhor de você. Sei que minha experiência profissional me dá uma série de recursos para lidar com a docência, facilitando o meu desempenho. Além do mais, há meu comprometimento, o envolvimento e a responsabilidade que tenho. São fatores muito importantes para melhorar a atuação. Mas vivo aprendendo sempre e sei que posso melhorar."

Professor 2: "...considero que minha atuação é de total dedicação. Isto quer dizer que minhas ações como docente encaminham-se para o que eu considero ideal numa relação professor-aluno. Entretanto, não sei se o quanto me aproximo do ideal que almejo. O que é esse ideal: basear tudo do trabalho nas necessidades do desenvolvimento e de vivência contínua de competência que os idosos têm."

Professor 3: A resposta anterior se refere a minha atuação também.

Professor 4: "Vejo que de alguma forma venho contribuindo para essa mudança de atuação nas aulas pelos professores, pois participei pouco das aula práticas, mas pude discutir nas reuniões minhas observações".

Professor 5: "...A princípio, minha atuação estava mais como uma ouvinte do que como atuante, como até hoje me sinto muitas vezes mais recebendo do que proporcionando conhecimento, o que para mim é ótimo, mas para o programa não, pois ele não tem o objetivo de preparar professores para atuarem com idosos, então

sinto que o programa necessite de pessoas com uma certa qualidade ou um certo grau de conhecimento para desenvolver o programa o que de início não aconteceu comigo. Mas em alguns momentos já me sinto bem a vontade, com um público que me identifico muito."

Professor 6: "Minha atuação tem sido muito restrita, ocasionalmente acompanho as aulas, tentando ajudar os professores responsáveis."

Professor 7: "Como dito na resposta anterior, particularmente sinto uma lacuna entre o saber e saber como transmitir o que é proposto. Talvez seja a falta da minha vivência prática como professor minhas atuações são muito técnicas".

Essas respostas foram, para mim, as mais importantes. Explicitaram a clara diferença entre as profissionais com maior experiência e formação, especialmente na segurança sobre suas atuações. Os demais professores foram, algumas vezes lacônicos, outras simplesmente colocaram-se fora da ação, como se não se sentissem docentes... parece não se enxergarem como profissionais que têm tanta importância no Programa quanto os mais experientes.

Essas respostas justificam colocações feitas em outras, quando os professores apontam falta de comprometimento de alguns, ou mesmo em suas participações no GREPEFI, quando, muitas vezes, não conseguem agir enquanto os professores mais experientes não iniciam as discussões ou não determinam o que deverá possível. Saber-se integrante ou perceber-se como membro efetivo não é algo que se conseguirá pela declaração de que assim é. Será decisiva para a organização das modificações no PAAF que os professores sejam efetivamente parte do Programa e do GREPEFI. Para isso, as ações deverão ser, de fato, reorganizadas, favorecendo nos professores melhores sentidos de competência e auto-eficácia. Freire (2002: 116) aponta

que “Assim como não posso ser professor se não me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”. Assim, será importante que os professores se capacitem, sintam-se capazes e, também, aprendam que ensinam mais do que os conteúdos.

A questão 4 *Quem são os alunos do PAAF para você?* objetivava a demonstração do tipo relacionamento entre professor e alunos que está implícito na ação docente.

Professor 1: “São pessoas bem especiais, a maioria delas bastante queridas, outras simplesmente difíceis de aturar, como em outras faixas de idade. Estão sedentas de atenção, de oportunidades, de aprendizagem, de convívio. São os exemplos vivos de pessoas envelhecendo, envelhecidas, com as mais diversas características pessoais. E ao tentar lidar decentemente com eles eu aprendo muito.”

Professor 2: “São os focos da minha atenção profissional, como docente e pesquisadora, mas sobretudo, são pessoas que eu considero muito e que insisto em transformar, pois acredito “piamente” nas teorias que mostram as possibilidades de mudança que eles (os idosos) têm. Eles também são, ou representam, a minha parcela de contribuição à sociedade, ou seja, eu exerço na minha ação com eles, o meu papel social e de cidadania, na medida em que mostro que os seus espaços sociais são mantidos e apresentados através da qualidade de vida que eles melhoram com sua participação no PAAF.”

Professor 3: “São pessoas que estão interessadas em melhorar suas condições de vida.”

Professor 4: “São pessoas que já têm um histórico com atividades físicas, umas mais, outras menos, porém buscam uma atenção diferenciada no PAAF, que

possibilita a valorização das potencialidades de forma quase que personalizada. Com isso percebem-se ativos socialmente.”

Professor 5: “Pessoas com uma grande experiência de vida, pessoas que se transformam quando entram no programa pois entram num mundo de possibilidades para desenvolverem-se e envelhecer de uma forma diferente. Lógico que cada um dentro de suas possibilidades pois as características variam muito de idoso para idoso, mas acredito que por mínimo que seja há sempre uma transformação com os idosos, e eles são maravilhosos prestativos, carinhosos, respeitam os professores e são muito abertos para crescer e aprender”.

Professor 6: “Os alunos do PAAF são idosos que estão na busca de uma qualidade de vida melhor pela atividade física. São pessoas que buscam o “novo”, num sentido abrangente. A maioria delas, procuram o programa (e /ou programas) como solução de algum problema de saúde, ou por gostar de Atividades Físicas e/ou pelo convívio com outros de sua idade, seus pares.”

Professor 7: “São pessoas que buscam uma melhor qualidade de vida e sobretudo uma reafirmação social. Pessoas que, pelo decorrer do programa, conseguiram retirar as couraças de limitações que a vida lhes colocou. E, hoje, pelas conversas informais, percebo que eles lidam com a velhice de uma forma mais positiva.”

Aqui, novamente a maior experiência apontou diferenças nas respostas obtidas, especialmente em relação à forma como os professores vêm os objetivos dos alunos e provavelmente se refletem na maneira como dão as aulas. Ao explicitarem o querer-bem ao educando, os mais experientes demonstram como se confundem com o programa, como a ação docente, carinhosa e afetiva, demonstra um sentido de respeito pelos alunos e suas características individuais. Outros relatam que os alunos buscam no programa questões externas a si, na maior parte das vezes, buscando uma

relação funcional entre o programa e a aquisição de saúde ou estética, por exemplo.

Através destas respostas parece ficar evidente que alguns princípios que norteiam o PAAF, especialmente os da Velhice Bem Sucedida e a perspectiva fenomenológico-existencialista não aparecem como norteadoras do modo como outros professores vêm os alunos. A observação realizada nas aulas prática ampliou esta percepção inicial e demonstrou, de fato, que esses professores apresentavam ações predominantemente funcionalistas, esperando que os alunos “apreendessem muitas informações” ou “melhorassem sobremaneira suas capacidades de desempenho físico-motor”, objetivos secundários do PAAF que, ao meu ver podem ser considerados primários por alguns dos docentes que não têm estreito contato com essa perspectiva do Programa.

Talvez conhecer melhor os pressupostos do PAAF possa ajudá-los a enxergar melhor são seus objetivos primários e, assim, conseguirão operacionalizar de forma mais coerente suas ações didáticas.

A questão *Em sua opinião, qual o significado do PAAF para os alunos?* Teve como objetivo verificar se os professores percebem o impacto do programa sobre os alunos. As respostas a esta questão demonstram o envolvimento que os professores possuem com os alunos e apontam a maneira como atribuem significado àquilo que os alunos do PAAF expressam. Ajuda a verificar se os professores percebem que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (Freire, 2002).

Professor 1: “Difícil é poder dar a dimensão deste significado. Sei que para muitos significa estar vivo, literalmente. Para outros, o encontro consigo, com características suas já esquecidas ou nem descobertas. Para todos o lugar e o

momento de conviver plenamente consigo e com os outros apesar da idade avançada, isto não sendo empecilho algum, para nada. Para todos, o momento de receber atenção total de pessoas mais jovens, interessadas sinceramente neles”.

Professor 2: Um espaço social no qual têm possibilidades de melhorar a condição física, funcional e de saúde ao mesmo tempo que é um espaço de trocas afetivas e sociais. Tais possibilidades, para alguns, dá significado de existência.”

Professor 3: “O PAAF é tudo para mim”. Obtive esta resposta de todos os alunos quando precisei fazer uma entrevista para a realização de um trabalho. Percebo que a convivência com as pessoas de mesma faixa etária, o carinho e a atenção dos professores e a autoconfiança aumentada ou até mesmo readquirida os leva a ter um sentimento muito bonito com relação ao PAAF, porém, este sentimento as vezes chega a ser confundido com dependência.”

Professor 4: “Uma oportunidade de valorizarem sua condição junto a sociedade, permitindo uma visão diferente sobre a velhice.”

Professor 5: “No início alguns acreditam que é um programa para fazer Atividades Físicas e perder peso, fazer ginástica mas depois eles comprehendem que o programa tem outra característica e a partir disto se abrem para receber todo o conhecimento e ficam maravilhados pois não existe nenhum lugar que dê essas possibilidades para eles – os laços e os vínculos se tornam muito fortes”.

Professor 6: “O PAAF para os idosos significa um lugar onde eles podem reconhecer seus potenciais, onde realmente eles passam a ter, a perceber o que é Atividade Física, seu significado para cada um deles. Vejo que o PAAF para eles é um momento de grandes descobertas e muitos, (serão que são todos ?) ao meu ver sentem suas expectativas iniciais concretizadas, (aqueles que vieram por motivos de saúde, pela socialização, ou pelo fazer Atividade Física) mas acabaram por descobrir um novo universo... percebemos a postura crítica de muitos deles, e isto eles dizem, e sabemos, que será muito importante para eles, quando estiverem fora do programa.

Além do que o PAAF é um lugar onde há reconhecimento, valorização do idoso. O indivíduo se sente acolhido como idoso e a valorização, tanto pelos professores, como pelos demais alunos é recíproca. O Programa é tão importante para eles, que eles são os nossos maiores divulgadores, são a nossa “mídia”; são as sementinhas plantadas e esperamos sempre termos bons frutos. Ah! Uma fala constante deles é : “Ah! O Programa é ótimo”. “Vocês são divinos”. Realmente de certa forma eles nos consideram como “semideuses”. Isto faz um bem danado para o nosso ego, apesar de muitas vezes não acharmos que estamos com “essa bola toda”, e também demonstra que estamos no caminho certo.

Professor 7: “Reafirmação perante a sociedade e perante si mesmo. É muito bom e prazeroso verificar o quanto eles modificaram os pensamentos quando da entrada do programa e os de hoje”.

Todas as colocações feitas demonstram que os professores percebem que aquilo que é vivido no PAAF transcende o sentido da prática de atividades físicas como meio de obtenção de saúde ou como melhora da capacidade funcional. Os professores identificam que o Programa têm significado para o modo de ser dos idosos que dele participam e identificam isso no cotidiano de suas intervenções. Assim, têm consciência de que suas ações educacionais mais do que mover indivíduos move significados, amplia existências. Aqui fica explicitado o fato de que a relação professor-aluno é o ponto central do PAAF e que seus professores estão conscientes de que este aspecto é determinante para a qualidade das experiências ali vividas tanto pelos alunos quanto por eles.

Conclusões

A entrevista com a coordenadora do PAAF permitiu gerar as questões que determinariam minhas intervenções iniciais. Além disso, as respostas à

entrevista com os professores evidenciaram a necessidade de estudos sistemáticos como forma de trazer aos professores maior fundamentação e consequente confiança em sua atuação. Assim, as intervenções foram organizadas com objetivo de nortear a capacitação dos professores pela descoberta da necessidade de aprender mais. A inserção de questões capazes de gerar reflexões foi o fio condutor desse novo momento, não na tentativa de fornecerem soluções ou com o intuito de propor respostas imediatas. Na observação das reuniões do GREPEFI emergiram problemas que poderiam ser solucionados pela inclusão da discussão da proposta de Coll *et al* (1998), bem como por maior esclarecimento sobre os pressupostos teóricos e filosóficos que dão suporte ao PAAF.

Quais conteúdos são coerentes com o programa?

Como ensinar de maneira mais eficiente?

Da maneira como ensinamos, o que os alunos estão aprendendo?

Essas reflexões permitiram chegar-se à definição do tema que seria considerado, então, nas intervenções iniciais. Neste momento, aprofundase a questão do problema concreto a ser estudado e para o qual se buscará um entendimento e uma possível solução, com o seu enquadramento teórico. É pela colocação dos problemas, que associa os temas da pesquisa à problemática social mais ampla na qual estão inseridas, que se pode trabalhar cenários futuros, considerando as soluções dos problemas. Nesta nova etapa, o importante é ficar claro o objeto da pesquisa, definido e construído em conjunto pelo pesquisador e pelas lideranças dos

participantes, a partir de uma demanda social ou organizacional (Hoppen, 1996).

4.2) A aprendizagem conjunta

A teoria, as hipóteses e os seminários formam um segundo conjunto neste esboço. A pesquisa-ação, apesar de seu forte viés empírico, não prescinde, pelo contrário, exige uma teoria que lhe suporte a ação, mas seu foco é construtivista. Tanto teoria como hipótese são trabalhadas explicitamente com os participantes do processo, através da técnica dos seminários. Os seminários são reuniões de trabalho entre pesquisadores e participantes, nas quais há uma pauta planejada e cuja discussão é metodologicamente conduzida, tendo seus resultados registrados pelo pesquisador. Estes registros já são considerados como resultados parciais da pesquisa (Hoppen, 1996). Neste momento pareceu importante organizarmos uma comunicação clara e precisa sobre os objetivos de minha intervenção no GREPEFI e PAAF como mediadora entre o grupo e as informações necessárias para atingir os objetivos:

- (a) gerar intervenções iniciais junto ao grupo de estudos e grupo didático;
- (b) apontar resultados parciais do impacto do programa sobre suas preocupações iniciais: aprendizagem de conteúdos e adoção de atitudes frente a prática de atividades físicas ;
- (c) Avaliação dos conteúdos atitudinais.

Os objetivos (b) e (c) serão elucidados nos itens 4.2.2 e 4.2.3 respectivamente.

Assim, duas ações iniciais foram traçadas, em acordo com a coordenadora do PAAF, para atingir ao objetivo (a):

- (1) apresentação da proposta filosófica do PAAF e
- (2) apresentação e discussão da proposta de Coll *et al* (1998).

4.2.1) Os seminários e reuniões

As apresentações e questionamentos foram gravados em fitas de áudio e posteriormente transcritos, após o que foram executadas as mediações lingüísticas. Após as gravações, as discussões e conclusões foram transcritas e interpretadas.

Para apresentar os princípios filosóficos do programa aos integrantes do GREPEFI e professores do PAAF, foi realizado inicialmente um seminário para contextualizar a Teoria da Velhice Bem-Sucedida como suporte filosófico e a origem existencialista da proposta de ação pedagógica do PAAF. Este tema foi desenvolvido pela coordenadora do PAAF. No mesmo seminário, num momento subseqüente, sintetizei as informações contidas no livro “Os conteúdos na reforma” (Coll *et al*, 1998) e propus discussões e aproximações das informações contidas no texto com as atuações e conteúdos do PAAF.

A perspectiva teórica da Velhice Bem-Sucedida e a fenomenologia existencial são os alicerces do PAAF. Compreender isso deve significar mais do que o entendimento sobre as bases de sustentação do programa. O que se espera é que estabeleçam a criação de “novas lentes”, de novos paradigmas através dos quais os professores possam enxergar seus alunos, seu processo de envelhecimento e desenvolvimento, bem como as funções do ensino.

Levando-se em conta a primeira perspectiva, espera-se que os professores identifiquem que em suas ações docentes não podem objetivar

apenas a minimização dos efeitos deletérios do envelhecimento sobre as capacidades motoras, mas, ao contrário, enfatizar a existência de potenciais de reserva que podem ser ativados. A ênfase passa, então, de uma perspectiva “assistencial” para outra, que estimula e desafia os potenciais dos alunos.

Considerar a perspectiva da Velhice Bem-Sucedida como referencial teórico básico do programa pressupõe, então, a modificação de posturas e a de ações. É importante acreditar que a função primeira do ensino deve ser mudar e não apenas adaptar.

Na medida em que o professor assume essa perspectiva, suas ações refletem seu modo de ver o mundo e o envelhecimento. Pelas atitudes dos docentes, a educação, que jamais é neutra, “contamina” a visão que os alunos terão de suas capacidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando a fenomenologia existencial, reforça-se a influência que o ensino tem sobre os alunos. Compreende-se que os processos educacionais, as relações entre alunos e professores e todo ambiente didático criam uma rede de inter-relações que compõem tramas de significados individuais e coletivos. Aquilo que aprende, no ambiente em que aprende assume significados para os alunos, algumas vezes traçam novas visões sobre suas existências.

Compreende-se, então, que o compromisso docente e a responsabilidade de suas ações (elaboração de planejamentos, escolha dos conteúdos, elaboração das estratégias e avaliações) transcendem o sentido meramente utilitarista muitas vezes atribuído à educação.

Essas reflexões, traçadas pelos professores durante esse primeiro seminário deverão ser, portanto, levadas em conta quando da elaboração do

próximo, planejamento, no estabelecimento dos objetivos, na escolha dos conteúdos, estratégias e avaliações.

Pensando assim, quais ações podem ser coerentes com essas perspectivas? O que deve ser ensinado?

A proposta de Coll *et al* (1998) pode ser ajustada a essas perspectivas, na medida em que há coerência entre a visão do desenvolvimento alicerçado pela aprendizagem e a teoria da Velhice Bem-Sucedida e a atribuição de significado àquilo que é ensinado para que, de fato, haja ensino.

Ao apresentar aos professores a classificação dos conteúdos na perspectiva de Cesar Coll e estabelecer essas relações iniciais, foi unânime a sugestão de ampliar o conhecimento sobre os estudos do autor. Assim, todos os professores se propuseram a ler e discutir em quatro reuniões subsequentes os textos que introduziriam os conceitos sobre a tipologia dos conteúdos e suas formas de ensino e avaliação.

Durante as reuniões seguintes do GREPEFI, na medida em que as discussões sobre o texto eram traçadas, procurei apresentar algumas considerações sobre os processos que estava observando durante as aulas a cada vez que alguma questão relativa ao modo de agir de professores e alunos surgia. Desta forma, parecia possível que o grupo de professores e pesquisadores identificassem suas ações como correspondentes àquilo que haviam encontrado na teoria. Assim, puderam encontrar pontos de aplicação imediata para o que estudavam, bem como formas de melhor compreensão daquilo que ocorria no ambiente educacional.

Conclusões:

Todas essa reflexões culminaram com a elaboração do novo planejamento didático para o PAAF 2000/2001. Nesse novo planejamento,

os sistemas que serão estimulados passam a ser considerados unidades temáticas, ou seja, é a partir deles que são organizados os conteúdos. Para cada unidade propõe-se o ensino de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes que deverão ser intencionalmente trabalhados. Como os conteúdos factuais e conceituais são julgados de importância fundamental para a aprendizagem de conteúdos de natureza procedural e atitudinal sobre o mesmo tema, optou-se pela organização do novo planejamento em fases:

Fase 1: ênfase será dada ao ensino de fatos e conceitos

Fase 2: ênfase ao ensino de procedimentos

Fase 3: constituída pela aplicação dos conhecimentos factuais, conceituais e procedimentais em situações diversas daquelas propostas durante as fases do ensino, privilegiando o estímulo à resolução de problemas e à aplicação daquilo que foi aprendido às situações próximas à realidade que poderão ser vivenciadas quando do término do Programa.

As aulas teóricas e práticas serão intencionalmente mescladas. Preferencialmente, serão propostas estratégias práticas, vivenciais, após as quais os alunos serão levados a refletir sobre os conceitos, fatos ou procedimentos importantes para a compreensão daquilo que foi realizado. Espera-se que, assim, as estratégias tenham maior significado para os alunos e, aprender conceitos ou fatos se dê pelo estímulo à curiosidade, pela reflexão sobre o que é experimentado.

Além disso, antes e ao final de cada fase serão propostas avaliações de aprendizagem. Contudo, não serão caracterizadas como as clássicas avaliações que visam identificar potenciais de desempenho, mas também como formas organização e de verificação dos processos de ensino. Desta forma, serão realizadas avaliações prévias para identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre os objetivos em questão. Ao final, as

avaliações buscarão identificar quais informações já foram ou não assimiladas e, portanto, como deverão ser organizadas as ações subseqüentes, quais poderão ser seus pontos de partida. Propõe-se que essas avaliações sejam informais, algumas vezes lúdicas, buscando retirar o rigor característico de processos dessa natureza, que muitas vezes impedem a verdadeira expressão do que os alunos sabem.

A observação do planejamento do PAAF 1999 quando comparado ao novo, demonstra a incorporação das propostas desta etapa da pesquisa. Vale ressaltar que os planejamentos foram elaborados por um ou dois professores, cada um responsável por um assunto que será também sua responsabilidade docente. Após a elaboração individual, eles foram exaustivamente discutidos em grupo para que houvesse coerência interna (entre todos os programas) e entre os pressupostos filosóficos do PAAF.

4.3) A colocação de problemas

Neste momento, a reflexão conjunta entre professores e pesquisadores ampliou o olhar sobre as situações que deveriam ser investigadas para que fosse possível estruturar alterações necessárias à otimização do programa.

4.3.1) Uma nova aprendizagem conjunta: as avaliações

Aqui se busca a elucidação do objetivo traçado na fase de elaboração de problema (b) anteriormente descrito. Para a maior parte dos professores, as dúvidas sobre os conteúdos ensinados e sobre a organização didática estavam, neste momento final do PAAF, inquietando-os. Uma das questões recorrentes durante todas as reuniões do GREPEFI reportava-se à dúvida sobre a aprendizagem dos alunos:

Professor 1: Tenho certeza que para alguns alunos falamos chinês...para a D (citou a aluna) nada do que falamos faz sentido, tenho certeza...

Os resultados da aprendizagem eram considerados fundamentais para a organização dos conteúdos e das ações didáticas do PAAF 2000. Assim, pareceu fundamental buscar a criação de propostas de avaliação de aprendizagens do PAAF para o grupo atual, na tentativa de verificar as afirmações sobre aprendizagem e desenvolvimento contidas nos textos.

Assim, essa etapa teve como meta:

(b) apontar resultados parciais do impacto do programa sobre suas preocupações iniciais: aprendizagem de conteúdos factuais, conceituais e procedimentais.

Desta forma, optou-se pela estruturação de atividades para verificação das aprendizagens dos outros tipos de conteúdos, com vistas a elucidar essa questão. Embora os conteúdos do PAAF 1999 não tenham sido estruturados segundo a tipologia de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, é evidente que a natureza dos conteúdos está presente mesmo quando o ensino não está sistematizado para esse fim. Um conteúdo de natureza conceitual assim será constituído mesmo que professores e alunos não saibam disso. No caso específico da proposta dessa avaliação, buscava-se conhecer quais conteúdos os alunos haviam aprendido, mesmo sem a intencionalidade pedagógica. Assim, os professores identificaram a natureza dos conhecimentos que haviam propostos em suas aulas e organizaram avaliações específicas para cada tipologia. É importante salientar que, ao verificarem o que tinham se proposto a ensinar, identificaram a ênfase excessiva que foi dada ao ensino de conteúdos de natureza conceitual.

Para a organização das atividades de avaliação optou-se pela criação de estratégias de caráter lúdico, buscando descaracterizar o modelo tradicional de avaliação. As atividades, próximas àquilo que os alunos eram capazes de executar, mas propondo desafios sobre o conhecimento conhecido se pautam nos princípios de desenvolvimento elucidado por Vygotsky (1998). Considera-se como parte do desenvolvimento aquilo que o aluno é capaz de realizar de forma independente. A essa situação Vygotsky denominou como desenvolvimento real. Quando o indivíduo é capaz de realizar uma tarefa mas precisa do auxílio de alguém se pode considerar que é capaz de realizar. Entretanto para Vygotsky, o nível de desenvolvimento é, neste caso, potencial.

Num *continuum* imaginário entre nenhum nível de desenvolvimento e o desenvolvimento real, o desenvolvimento potencial poderia ser graduado indo mais próximo do desenvolvimento real ou mais distante dele, quanto mais auxílio necessitar para realizar a ação. Partindo desse pressuposto, as tarefas foram organizadas e, aos professores, divididos em estações, coube a tarefa de anotar se os alunos realizavam as tarefas propostas dentro da graduação entre muita ou nenhuma ajuda, ou, ainda sem resolução.

Conclusões

Após a avaliação pode-se verificar que os alunos foram capazes de lidar com as situações-problema, criando estratégias para resolver às questões propostas e foram capazes⁹, em sua grande maioria, de explicitar

⁹ Os resultados destas avaliações geraram a sistematização das avaliações posteriores e foram apresentados em eventos científicos e podem ser encontrados em Andreotti e Okuma (2001) e Carvalho *et al*, 2000. Além disso, serão apresentados num livro que está em fase de finalização pelos membros do GREPEFI.

conceitos, fatos e realizar procedimentos que foram trabalhados durante as aulas. Isso reforços, para os professores a necessidade de sistematização do ensino como ferramenta para um melhor equacionamento e direcionamento dos conteúdos

4.3.2) A avaliação da aprendizagem de atitudes

Nessa etapa foi buscada a elucidação do objetivo anteriormente descrito como (c), a avaliação dos conteúdos atitudinais.

No período em que o final de ano se aproximava e havia a necessidade da avaliação das variáveis da aptidão física, incluir uma nova avaliação pareceu inviável, embora fosse considerada necessária pelos professores. Além disso, segundo Coll *et al* (1998), a avaliação das aprendizagem de conteúdos, especialmente das atitudes é mais bem verificada se os alunos forem estimulados a expressar o significado da aprendizagem, de maneira especial, em locais e situações diferentes daquelas utilizadas para o ensino. Assim decidiu-se caracterizar o período de recesso para as festas de final de ano como período de férias.

Para o período imediatamente após o retorno das férias programou-se uma entrevista que pudesse estimular a expressão daquilo que os idosos vivessem em relação à prática sistemática e organizada de atividades físicas sem a supervisão do PAAF. Esperava-se, desta forma, responder à primeira questão.

Para verificar se os alunos foram capazes de permanecer fisicamente ativos durante o período sem supervisão é que esta investigação foi realizada. Assim, esperava-se identificar se os alunos tinham sido capazes de selecionar atividades adequadas para compor o programa autogerido e de assumirem a responsabilidade de praticá-lo, utilizando os conhecimentos

construídos no PAAF ao longo de 10 meses na organização e desenvolvimento de um programa pessoal de atividades físicas. Para isso, sugeri a utilização de uma entrevista capaz de aliar o rigor científico necessário para a avaliação à possibilidade de identificarmos as atitudes. Parece que estas são mais bem verificadas em situação informal, quando as pessoas podem expressar suas identidades de maneira a que se sintam livres dos julgamentos valorativos feitos às suas respostas (Coll *et al*, 1998).

Para isso, pareceu adequado criarmos uma situação informal com os alunos, uma “conversa” para que contassem suas experiências vividas durante o período de férias. Com professores de comum acordo com esta condição, procuramos uma estratégia adequada à situação. Na busca de instrumentos adequados, pareceu consistente escolhermos uma entrevista semi-estruturada em grupo, cuja transformação dos relatos em dados foi realizada pela análise de seu conteúdo, com base nos preceitos teóricos de Coll *et al* (1998) sobre a formação de atitudes.

Esta investigação foi realizada pelos professores do PAAF, que, previamente treinados, responsabilizaram-se pela condução e registro da entrevista. A análise foi realizada por integrantes do GREPEFI, dando origem inicialmente ao trabalho *Análise da eficácia de um programa de atividade física para idosos no desenvolvimento da autonomia para a prática de atividades físicas* (Okuma, Miranda e Velardi, 2000b), que foi apresentado no Simpósio Internacional de Ciências do Esporte em 2000 e, posteriormente, ao artigo *Analysis of the Efficacy of a Physical Education Program to Promote Physical Activity Designed Practice Autonomy for the Elderly* (Okuma, Miranda e Velardi, 2001). Esse manuscrito, ainda não publicado, apresenta detalhadamente os resultados observados por essa avaliação e serão aqui sintetizados.

Para essa investigação optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, instrumentalizada por uma entrevista semi-estruturada em grupo. Para Coll *et al* (1998), a linguagem e as ações manifestadas pelas pessoas são as ferramentas mais eficazes para ter acesso à avaliação das atitudes.

Por sua vez, a técnica de entrevista em grupo permite identificar pontos-chave que permeiam as vivências de um grupo de pessoas que se constituem informações capazes de levar à compreensão de acontecimentos e comportamentos, sejam eles esperados ou não (Denzin e Lincoln, 1998).

Essa entrevista foi realizada no primeiro dia após o retorno das férias. Os alunos foram organizados em três grupos de cinco alunos e um composto por seis idosos, perfazendo um total de 21 alunos investigados, sendo 15 mulheres (idade média de 67,3 anos) e 6 homens (idade média de 67,3 anos). Cada um destes grupos foi dirigido por um professor que, previamente treinado e com um instrumento composto por oito questões pré-determinadas, conduziu a entrevista de forma que suas intervenções direcionassem os alunos à participação e interação frente às respostas dos demais, buscando não reduzir a entrevista à simples respostas “mecânicas” às questões.

Desta forma, as questões estruturadas serviram também como geradoras de discursos espontâneos dos alunos. Estas questões tiveram como objetivos centrais identificar se os alunos haviam praticado atividades físicas de forma metódica e organizada e se eles seriam capazes de indicar a prática de atividades físicas para outras pessoas.

Para Coll *et al* (1998) os instrumentos para avaliarem atitudes constituem-se por estratégias que permitam a tradução das atitudes em um

comportamento ou expressão verbal e parecem mais adequados do que instrumentos que atribuem valores quantitativos aos resultados obtidos.

Os relatos obtidos através das respostas às questões formuladas e os discursos gerados pela dinâmica da entrevista foram submetidos à análise de conteúdo, composta pela busca do sentido das respostas: neste momento os discursos foram analisados em sua totalidade, buscando-se identificar quais categorias surgiram como resultado das entrevistas, e se aquelas previamente estabelecidas foram contempladas. Posteriormente, a análise das entrevistas foi feita com a identificação das categorias por sujeito e não quanto à freqüência de respostas para cada categoria. Assim, foram apontadas previamente três categorias:

- (1) Categoria 1: a prática da atividade física – atitudes relacionadas aos componentes de conduta da prática da atividade física presentes durante o período da entrevista;
- (2) Categoria 2: uso do conhecimento sobre a atividade física – componentes cognitivos da atitude que denotam aquisição de conhecimentos sobre atividade física e sua aplicação em planejamento e organização do próprio programa sem supervisão;
- (3) Categoria 3: motivação para a prática de atividades físicas – componentes afetivos da atitude, relacionados às experiências reais consideradas como barreiras para a prática das atividades físicas, que não foram empecilhos para que os sujeitos se mantivessem ativos no período sem supervisão.

Considerando que nas atitudes estão sempre presentes os componentes de conduta cognitivos e afetivos, a organização das categorias de análise levou em conta os três componentes, observados através de

respostas verbais ou não verbais (Coll et al, 1997). Assim, embora as categorias tenham surgido da análise dos discursos, elas foram organizadas com base nestes três componentes atitudinais, permitindo uma reflexão que transcendeu as descrições individuais. A seguir são descritas as categorias:

Categoria 1 – a prática da atividade física (componente de condutas das atitudes). Refere-se aos comportamentos de atividade física, vividos pelos sujeitos concreta ou subjetivamente. Fazem parte desta categoria oito tipos de experiências.

A prática de atividades físicas, que se relaciona ao componente de conduta das atitudes e que influenciam o comportamento da autonomia para a atividade física, foi uma categoria identificada. São os comportamentos de atividade física reais, vividos pelos sujeitos concreta ou subjetivamente. Observou-se que apenas um dos sujeitos não fez atividade física durante o período sem supervisão do programa, pois se recuperava de uma cirurgia. Os discursos mostraram a preferência da caminhada, mas outros tipos também estiveram presentes, como exercícios respiratórios, de força, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, ou atividades como natação e ciclismo, que se somavam à caminhada ou eram feitos em sua substituição, denotando uma das aprendizagens desenvolvidas durante o programa sobre o que fazer com atividade física para ativar os diversos sistemas orgânicos.

Entretanto, esteve presente nos discursos, o fato de que nem todos fizeram seu programa de atividades físicas de acordo com as orientações recebidas quanto à freqüência semanal e a duração da atividade. Estes sujeitos, ao relatarem esse fato apresentavam inúmeras justificativas por não terem atendido às orientações dadas, e pareciam demonstrar constrangimento por isso. Esse comportamento não verbal pode indicar o quanto a avaliação do professor e do grupo de pares influenciou a atitude

destes alunos, induzindo-os a falarem que fizeram atividade física regular para ficar em conformidade com o grupo (Coll *et al*, 1998), o que pode significar que alguns não tenham se preocupado efetivamente em fazê-la neste período. Esse aspecto precisa ser considerado nas ações docentes no próximo programa. Caso se sintam coagidos, os alunos não estarão em conformidade com o exercício da autonomia, como já foi descrito anteriormente.

Por outro lado, outra experiência que reforça a aprendizagem sobre a atividade física é o aproveitamento dos recursos oferecidos pelo próprio meio-ambiente para realizá-la. Elementos da natureza, como árvores e gravetos foram utilizados como materiais auxiliares para a execução dos exercícios. Foi, ainda, relatado por um dos sujeitos que em seus passeios com sua cachorra pode estimular sua agilidade nas brincadeiras realizadas em ambientes abertos como parques e quadras de esportes públicas.

Também nesta categoria está presente a experiência da percepção de efeitos positivos da atividade física sobre o corpo, o que significa a vivência de melhorias na capacidade funcional, de menor fadiga física e maior disposição para manter-se ativo, de menos dores e de maior bem-estar físico, o que os levou à valorização da atividade física. Esta pode ser entendida como um valor que se formou com base na conscientização que passaram a ter a respeito dela, seja como resultado das próprias vivências, seja pelos conhecimentos que adquiriram durante o programa, ou, provavelmente, pela soma destas duas experiências.

Os sujeitos olham para a atividade física como possibilidade de viver uma velhice mais sadia e com maior qualidade, ao capacitá-los a realizar suas atividades com maior eficácia. Além disso, a incorporação dos conceitos e valores parece influenciar positivamente o modo como vêem essa prática,

não só como uma necessidade, mas como a fruição de um momento. Assim, reportaram neste momento, muitas vezes o prazer pela prática e a disposição em viver novamente os sentimentos relacionados a ela.

Categoria 2 - uso do conhecimento sobre a atividade física (componente cognitivo das atitudes). Refere-se às experiências que denotam aquisição de conhecimentos sobre as atividades físicas e sua aplicação em planejamento e organização de programas de atividades físicas autogeridos. Fazem parte desta categoria dez tipos de experiências. Relaciona-se ao componente cognitivo da atitude, observado através das experiências que denotam aquisição de conhecimentos sobre atividade física e sua aplicação em planejamento e organização em programas de atividades físicas autogeridos. Essa categoria foca, em particular, o uso das informações teóricas, constituídas por informações básicas sobre processo de envelhecimento e atividade física, que pretendeu informar os sujeitos sobre porquê fazer atividades físicas, quais atividades fazer e como fazê-la.

Como já visto, a estratégia para desenvolvê-las se fez através de aulas teóricas e de momentos de teoria ocorridos durante as aulas práticas. Nos discursos em geral apreende-se sua importância, na medida em que expressam outros componentes afetivos (valor da experiência para si, por exemplo).

Observa-se que, embora poucos, existam sujeitos que não fizeram nenhum comentário sobre o conhecimento, sua importância ou uso. Através das atitudes presentes nesta categoria, infere-se que a maior parte dos sujeitos sabe sobre atividade física e estão fazendo uso desse conhecimento, como, por exemplo, nas intervenções de integrantes auxiliando o companheiro a pensar sobre algumas questões a esse respeito, durante as entrevistas.

Além disso, foram relatados comportamentos presentes na vida cotidiana, em que os sujeitos apresentaram constante preocupação em corrigir sua postura corporal, movimentar-se adequadamente para não se machucarem e ensinar para outros o que julgam ser correto.

Também aqui foram observados comportamentos como uso das orientações dadas no PAAF e o uso da apostila, ambos para facilitar a organização pessoal do programa de atividades físicas, tanto neste período, como, de forma declarada neste momento, após o término do PAAF. Entretanto, este foi um comportamento adotado por poucos sujeitos, possivelmente porque a apostila fora elaborada para este grupo sem valorização nem reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos, o que tende a configura-la como pouco interessante ou ainda, de difícil compreensão, embora vários tenham se referido à importância das informações teóricas que se associam às atividades práticas como fundamentais para compreenderem o valor da sua prática motora, bem como para distinguirem essa experiência com atividade física das demais experiências já vividas.

O fato dos relatos apontarem que os sujeitos sabem sobre atividade física e que estejam fazendo uso desse conhecimento para diversificar as atividades e aproveitar diversos momentos e locais para isso, leva à inferência de que essas pessoas são capazes de selecionar atividades mais adequadas às suas necessidades e condições sejam elas físicas ou de infra-estrutura, e de organizarem seus próprios programas de atividades físicas sem a intervenção direta do professor. Vários adquiriram conhecimentos que lhes permitem até fazer análises críticas sobre outros programas de que já participaram, ou que venham a participar.

Este último resultado não era esperado quando do início desta investigação, mas surgiu como parte dos discursos espontâneos de alguns sujeitos de oito entre os vinte e um sujeitos. Essa afirmação levou-nos à reflexão sobre a importância de que sejam estimuladas intencionalmente as capacidades de análise, comparação e reflexão como preditoras de escolhas de programas ou atividades adequadas a si.

Alguns sujeitos declararam que ao escolherem outros programas identificam a falta de estímulo a algumas capacidades motoras, o que não implicaria em não adesão, mas significaria a necessidade de estimularem estas capacidades em outros programas ou na organização pessoal de atividades para atender a esta necessidade. A partir da identificação da unidade encontrada, analisar criticamente outros programas de atividades físicas passou a ser um dos objetivos a serem atingidos no PAAF 2000.

Sendo um dos objetivos do PAAF que as pessoas o terminem com conhecimentos para autogerir o seu programa, é importante vislumbrarmos que também pode ser igualmente importante que sejam capazes de selecionar aqueles que lhes são mais adequados, e que como integrante de alguns, saibam identificar como melhor adequá-los para si.

Esta categoria também foca os conteúdos relativos à aquisição de procedimentos ensinados no PAAF. Considerando que este comportamento procedural deve ter como característica uma atuação ordenada, que se orienta para uma meta (Coll *et al*, 1998), podemos inferir que nem todos os sujeitos desta pesquisa apresentaram comportamento consistente neste sentido. Eles denotam atuação, visto que quase todos fizeram atividade física nas férias, com objetivos para serem atingidos (objetivos estes individualizados), mas a ordenação da atuação não se fez presente na maior parte das falas dos sujeitos.

Tal resultado indica que há fatores intervenientes em nosso trabalho, que estão sendo estudados em outras pesquisas que estão em andamento neste momento, como o nível de escolarização dos participantes, o tipo de estratégias de ensino até então utilizadas e duração total do PAAF. Neste momento identificou-se o tipo de conteúdos necessários e desenvolvidos durante o PAAF 1999, através da classificação dos conteúdos proposta por Coll *et al* (1998), mas talvez outra interferência venha da falta de clara organização dos conteúdos procedimentais e atitudinais relacionados a esta questão. Provavelmente este deva ser um aspecto considerado quando da organização do PAAF 2000.

Além disso, é certo que as estratégias para o ensino dos conteúdos seja alterada em função da adoção da tipologia proposta, o que poderá influenciar a próxima avaliação das atitudes dos idosos durante o período de férias. É importante também ressaltar que ao lidarmos com a aprendizagem de pessoas com mais de 60 anos e muitas com baixo nível sócio-econômico e de escolarização, consideramos que esta adequação é fundamental para que estes requisitos interferiram na aprendizagem com menor intensidade do que a que supomos.

A Categoria 3 - Motivação para a prática regular de atividades físicas - surgiu, predominantemente, dos discursos espontâneos e não como respostas diretas às perguntas feitas pelo entrevistador. Pode ser observado que as experiências relacionadas à problemas (com saúde, viagens ou cuidar de netos) não se mostraram como barreiras para que os sujeitos fizessem atividade física sem supervisão. Também foi comentado o esforço dos participantes que moram muito longe do local onde se desenvolve o PAAF, indicando que a distância também não pareceu se mostrar como barreira à

prática da atividade física para aqueles que se sentem motivados, resultado semelhante ao encontrado por Okuma (1997).

Relaciona-se com os componentes afetivos da atitude que estão presentes nas experiências reais que os sujeitos viveram, consideradas como barreira para a prática da atividade física (O'Brien Cousins, 1997). Neste caso, evidenciam a motivação que os sujeitos tiveram para praticá-la, o que os levou a transpor os obstáculos e ainda incentivar outras pessoas a praticarem atividade física.

Os discursos indicam experiências de ampliação da rede social, interação social e de comparação social, que favorecem melhor percepção das próprias condições físicas e funcionais, fatores estes que parecem aumentar a motivação para participar do programa. Wankel (1997) afirma que a busca da interação social é uma das fortes razões para o envolvimento em atividade física podendo, inclusive, alterar a avaliação da atividade pelo praticante, afetando tanto seu desempenho, quanto o prazer em realizá-la.

Quando a prática de atividades físicas em grupo propicia a identificação com os pares, o comprometimento e a confiança, parece que há maior e melhor envolvimento do indivíduo com essa prática. Além disso, essas experiências positivas, que possibilitam recursos sociais importantes para o idoso (Okuma, 1998), mostram-se como as possíveis explicações da grande necessidade do PAAF que os sujeitos relataram, como elemento de motivação e de organização para realizarem o programa autogerido, motivo pelo qual muitos lastimam o seu término.

O conjunto de experiências relatadas na Categoría 2 leva à compreensão da necessidade que os sujeitos têm de divulgar o PAAF e a própria atividade física, querendo repassar para outras pessoas o que aprenderam sobre ela, incentivando-as a participarem de um programa, o

que também foi observado no estudo de Okuma (1997). Ao mesmo tempo, tais experiências parecem evidenciar a grande motivação dos sujeitos para a prática da atividade física.

As atitudes observadas nos componentes de condutas (experiências relatadas na Categoria 1, quanto a se ter atuações reais), nos componentes cognitivos da Categoria 2 (saber sobre a atividade física, mas sem a completa capacidade de ordená-la) e nos componentes afetivos da Categoria 3 (motivação para praticar a atividade física) levaram-nos a inferir que as atitudes indicadoras de prática de atividades físicas estão presentes nestes sujeitos, mas ainda apresentam-se instáveis, o que pode significar a probabilidade dos sujeitos não serão praticantes permanentes. Entretanto, novos valores foram internalizados e novos conhecimentos foram incorporados.

Conclusões

É importante reforçar o que Coll *et al* (1998) falam sobre o fato de que certas atitudes podem evoluir desde estágios de baixa consistência até se transformarem em disposições atitudinais profundamente enraizadas no indivíduo, fruto da reflexão sobre os valores, normas e crenças nos quais se apóiam. Há, entretanto, as que serão modificadas ou chegarão inclusive a serem abandonadas, para serem substituídas por outras. Esta é uma questão empírica que, segundo os autores, deve-se levar em conta no momento em que são analisadas as atitudes das pessoas.

Entendemos, então, que as disposições atitudinais para a prática de atividades físicas encontradas nessa avaliação, não determinam que todos os egressos do PAAF adotarão tal comportamento, embora assim o desejássemos. As colocações de Coll *et al* (1998) indicam que as atitudes nem

sempre são resultantes de elaborados processos de reflexão que levam à adoção de um comportamento, pois elas também possuem componentes afetivos e comportamentais, o que significa que sua consistência será, provavelmente, temporária.

No caso específico das ações dirigidas no PAAF, pode-se pensar, ainda, que os alunos têm sido capacitados individualmente, mas não tem sido efetiva nem sistemática a preocupação em educá-los para construirem, ao final do programa outras formas de agir em função das possibilidades que encontrarão.

Após a análise dessas entrevistas o penúltimo mês do PAAF passou a ser incorporado como um período de “férias” para os próximos programas, no qual os idosos serão estimulados a organizarem e realizarem seu programa de atividades físicas sem supervisão, tendo como base as orientações recebidas durante os dez meses de curso. Após esse período eles serão ouvidos sobre suas atitudes e crenças e estes relatos determinarão quais conteúdos e quais estratégias serão adotadas para reforçamento do ensino e sua avaliação durante o último mês de atividades supervisionadas no PAAF. Além disso, serão propostas atividades que poderão ser escolhidas por eles quando do término do programa e que, normalmente são oferecidas à comunidade, para que eles sejam estimulados a buscar opções, a refletirem sobre possibilidades de escolhas e a criarem e pleitearem outras, se acharem conveniente e necessário.

Também é importante salientar que para o próximo programa os conteúdos atitudinais serão considerados como sendo transversais, ou seja, o professor deve, em todas as situações quantas forem possíveis, criar condições para o estímulo às atitudes positivas para a prática de atividades físicas. Com visto, a relação entre as dimensões cognitivas, afetivas e de

conduta, quando direcionadas num mesmo sentido podem apontar para atitudes consistentes, não definitivas porque humanas.

4.4) Adesão e autonomia após o término do PAAF

“...mas será que eles...será que depois do programa...sei lá, não sei não...acho que alguns sim...mas há alguns que não vão mudar o comportamento, tenho certeza...”

(Professor1).

“...acho que vamos ter que fazer um follow-up... prá sabermos rapidamente se eles continuaram a construir suas prescrições... se estão seguindo as nossas orientações”

(Professor3).

“fazerem atividades em outros programa eu acho que sim...mas sozinhos...(Professor 2).

“...mas saber isso importa mesmo? a nossa responsabilidade, a nossa interferência... não acaba aqui?” (Professor 7).

Essas foram algumas questões que surgiram próximo ao final do programa. Ao serem manifestadas, essas indagações levaram-me à reflexão e resolvi incluí-las como mais um problema desta pesquisa. Quais serão os comportamentos após o término do PAAF: adesão ou não a um outro programa, a um programa individual ou modificação nas atividades cotidianas? Será possível prever estes comportamentos?

Para respondê-las, uma solução seria recorrer a um *follow-up* após algum tempo de término do PAAF, como sugerem estudos realizados com

programas de intervenção ou educacionais. Entretanto, pareceu-me inadequado aplicar um instrumento que não levasse em conta as experiências vividas durante o programa. Mais do que isso, ao tentar manter a coerência com os preceitos filosóficos que norteiam o programa - a fenomenologia existencial - o impacto do PAAF sobre a adesão ou manutenção da prática de atividades físicas ao término do programa deveria ser verificado quando da experiência vivida. Quanto mais distante de sua vivência, mais as impressões e a valorização da experiência concreta poderiam ser diluídas entre tantas outras situações vividas pelos alunos.

Recorri à alternativa de entrevistar os alunos utilizando algum roteiro que pudesse nortear essa investigação. Na busca de uma perspectiva que se ajustasse às características do PAAF, dirigi-me aos estudos e teorias que pudessem subsidiar um instrumento e fundamentar sua análise na tentativa de elucidar inicialmente a seguinte questão:

segundo a percepção dos alunos, qual o impacto do PAAF sobre a futura adesão ou não adesão à prática de atividades físicas?

Mais do que discutirmos questões relativas à adesão, não adesão e manutenção da prática de atividades físicas parece, neste momento, importante verificarmos quais determinantes podem explicar como este comportamento se estabelece. Quando são buscadas explicações para a adesão, manutenção ou desistência de determinados programas são freqüentemente estabelecidas relações causais, que implicam na crença de que a modificação ou incorporação do hábito de prática de atividades físicas se dará acrescentando ou assumindo uma ou outra posição, estímulo específico ou processo de informação.

Assim, é comum encontrarmos os poucos estudos dirigidos na tentativa de explicar os determinantes de adesão, não adesão ou desistência da prática regular de exercícios ou de atividades físicas citando motivos determinantes destas ações.

Entretanto, como afirma Winkel (1997), o comportamento de prática de atividades físicas é mais complexo do que outros tipos de comportamentos de saúde que podem ser estudados em relações mais lineares, o que implica que identificar e classificar, em categorias previamente determinadas, os motivos para a adoção deste ou daquele comportamento tende a reduzir o processo complexo que é gerador da adoção de determinado comportamento.

Entretanto, após a identificação de que não há um único modelo teórico que pareça ser mais compatível com uma visão holística que incorpore conceitos como o estilo de vida ativo, é possível afirmar que tanto os modelos teóricos individuais como ecológicos precisam ser adaptadas para dar conta deste tipo de aproximação.

Compreender numa perspectiva holística o estilo de vida ativo significa levar em conta as experiências de vida do indivíduo, sua forma de lidar com elas e não apenas o fato do engajamento ou não em alguma atividade. Pesquisas na área da psicologia do lazer indicam que o envolvimento numa atividade possui diferentes significados para diferentes pessoas (Winkel, 1997).

Mesmo quando são utilizados os modelos normalmente adotados para a compreensão das mudanças de comportamento, é muito importante considerar que a aplicação dos modelos individuais varia de pessoa para pessoa especialmente em função dos níveis sócio-econômico e educacional.

Nos estudos mais recentes sobre aspectos motivadores para a prática de atividades físicas para a população idosa observa-se, freqüentemente, a análise de motivos exteriores ao indivíduo, considerando-os determinantes para a adesão ou não adesão à prática regular de atividades físicas. Na perspectiva adotada no PAAF entende-se que para cada indivíduo há algo especial que pode estimulá-lo ou não e que a gestão de sua ação para a prática (poder fazer, saber como fazer, saber o que fazer) bem como conseguir adequar estes aspectos ao seu cotidiano e preferências é que podem determinar a constância de sua intenção e ação.

Embora ainda pouco referenciado, o *Self-Talk Model* para a prática de atividades físicas parece apontar numa direção de síntese dos outros modelos teóricos utilizados para explicar as mudanças de comportamento. Considera a natureza dialógica do pensamento humano como base para a ação e determina a compreensão dos recursos mediacionais como fundamental para a identificação dos processos de mudança pelos quais os indivíduos estão passando (O'Brien Cousins, 1998).

Uma das características básicas é a que aponta para a compreensão das mudanças de comportamento pela análise de como o indivíduo está utilizando os mediadores para modificar seu modo de agir. O *Self-Talk Model* foi proposto por O'Brien Cousins (1998; 1999) em estudos com a população idosa, apresentando consistência quando comparado à utilização dos outros modelos, especialmente o de Bandura e Weinstein.

O *Self-Talk Model* apresenta dez constructos que compõem fases que vão desde a mobilização até a confiança completa sobre a manutenção do comportamento. Em cada uma das fases o indivíduo pondera, entre pólos positivos e negativos, explicitando sua reflexão e suas tomadas de decisão sobre o novo comportamento. Os constructos apresentam-se de maneira

sequencial. Segundo O'Brien Cousins (1998), os constructos que determinam as fases são:

- a) Disparadores de comportamento ;
- b) Controle;
- c) Suporte social;
- d) Valores sobre o comportamento;
- e) Habilidades adquiridas/necessárias;
- f) Colocação de objetivos;
- g) Mobilização;
- h) Ação;
- i) Avaliação do impacto sobre aquilo que disparou o comportamento;
- j) Confiança de que não mudará a decisão tomada.

Para cada um desses constructos, organizados em fases, espera-se que os indivíduos reflitam, num diálogo interno se podem/não podem, devem/não devem, conseguem/não conseguem, ponderando e utilizando recursos mediacionais para identificarem a confiança que possuem para a adoção de um novo comportamento (O'Brien Cousins, 1998).

Utilizando essa perspectiva teórica, foi organizada uma entrevista semi-estruturada, para os alunos do PAAF que contemplou duas questões referentes (1) a influência daquilo que foi vivido no PAAF como determinante do futuro comportamento e (2) a confiança de que não mudará a decisão tomada.

Na entrevistas foram propostas reflexões contraditórias às respostas dadas. Isso poderia indicar, num *continuum* hipotético, se estavam mais ou menos distantes da confiança total sobre a continuidade da prática de atividades físicas após o final do PAAF 1999.

Considerando a natureza dialógica do pensamento humano e assumindo a perspectiva de que a linguagem não é simples transmissão de informações de um indivíduo para outro, mas corresponde à expressão da temporalidade humana, pareceu adequado utilizar esse modelo como referência para a criação de um roteiro para a orientação de uma entrevista semi-estruturada realizada durante o último mês de aulas do PAAF 1999. Foram investigados 14 alunos do PAAF com idades entre 67 e 85 anos, com níveis socioeconômicos e de escolarização distintos, buscando evidenciar a heterogeneidade dos alunos participantes do programa e as possíveis consequências disso para a prática futura de atividades físicas.

As entrevistas foram previamente agendadas e sempre se realizaram no dia das aulas, logo após seu término, na tentativa de deixar mais próxima dos alunos as sensações determinadas pelas vivências das atividades propostas.

Para a análise destas entrevistas foi utilizada a análise do discurso do sujeito coletivo (DSC), proposta por Lefèvre (2000) já que, neste ponto, o que buscava era a interpretação da experiência do grupo e não de cada sujeito em particular. Optou-se pela organização denominada A pelo autor, em que cada depoimento é inicialmente analisado, identificando-se o tema central comum aos discursos. Posteriormente extraem-se, de cada um deles, as diferentes mas complementares idéias centrais e, por último, somam-se as idéias centrais para formar o DSC.

Assim para a primeira questão, *o que o PAAF ensinou a você?* O DSC construído demonstrou que :

Tema central 1: ensinou a dar significado para a existência

Desde o começo tive um acolhimento como se fosse alguém. Depois percebi o quanto era importante para os professores. Isso me ajudou a ver que eu sou gente. Velho – velho sim, idoso mesmo – e gente! Ajudou-me a abrir a mente e ver a vida com outros olhos. Abriu-me um horizonte. Mais... eu procurando saber cada vez mais fui ficando com vergonha de mim mesmo. Comecei eu próprio, sabe, de ignorante nessa estruturação física. Mas, dentro dessa vergonha de mim mesmo, veio a vaidade, comecei a ficar orgulhoso porque vi que podia, na minha idade, aprender. Que ignorante, que nada! Antes eu achava que não tinha capacidade. Agora, porque não desafiar? Se eu sei que do meu jeito, eu posso um pouco mais a cada dia, porque é que eu vou me acomodar? Aprendi que eu posso aprender e posso querer aprender... isso é meu direito... quer saber? Eu achava que tinha perdido o direito de aprender, que não conseguia... vim aqui prá me ajudarem a andar melhor, a diminuir a dor na perna... quer sabe o que eu aprendi? A viver!

O que aparece relatado nesse DSC é a descoberta de si como potencialmente capaz, com direito a aprender e identificar novos objetivos e ideais. Na análise desse DSC pode-se encontrar os referenciais do modelo teórico da Velhice Bem Sucedida influenciando a visão que o idoso passa a ter de si quando é levado a superar seus limites e a refletir sobre suas conquistas. Fica também evidente que o sentido de auto-eficácia aparece fortalecido. Considerando esses aspectos, pode-se considerar que os idosos apresentam, nesse discurso, consistência em relação aos valores pessoais incorporados. Paulo Freire aponta como determinante a construção da identidade e a valorização do indivíduo para que possa sentir-se no direito de ser cidadão e, assim, construir progressivamente trajetórias individuais e coletivas no sentido da autonomia.

Tema central 2: ensinou a pensar nas ações cotidianas

Tenho todas elas na minha cabeça, todas. Todas as correções tá na minha cabeça, ela começou a fazendo, hoje eu falo e faço. Puxar aqui em cima. Que a coluna é interna. Que eu tenho que me exercitar senão daqui a pouco, sem treinar meu tempo de reação vou parecer uma morta viva. Que eu preciso da agilidade prá dirigir na estrada. Quando eu fico nervosa lembro dos exercícios de respiração, que servem prá acalmar. Que minhas pernas são mais fortes do que pensava. E que se minhas pernas não forem fortes, se eu parar de exercitar elas de vez eu posso até ter que depender dos outros para ir ao banheiro – Deus me livre! Eu aprendi a fazer alguma coisa de exercício todo dia prá mim ficar feliz...eu gosto.

Nesse DSC verifica-se a atribuição de significado à prática de atividades físicas como forma de lidar com eventos cotidianos. Na medida em que é possível atribuir significado àquilo que se aprende o que foi ensinado pode ser, então satisfatoriamente aprendido. Como, na perspectiva construtivista, a aprendizagem é uma construção individual, ela se efetiva quando aquilo que for incorporado passa a fazer parte do cotidiano do indivíduo. Aprender significa, necessariamente, segundo esta abordagem, construir significados.

Tema central 3: o conhecimento científico

O que eu aprendi aqui sobre meu corpo, os tendões, os ligamentos. Hoje quando eu converso com um médico e ele me explica coisas do meu corpo eu sei me reconhecer. A circulação, o coração e o controle dos batimentos quando a gente faz exercício, é importante. Quando a gente faz exercício aeróbico o coração bate com mais e força e mais rápido. É para suprir os músculo com sangue, com alimento. Isso tudo é bom de saber não só prá fazer o exercício. A gente tem que saber o que é esse corpo! Meu deus, todo mundo vem e aperta quando você tá doente. Hoje eu digo: cuidado com o meu bíceps doutor, tá doendo!

Corroborando as afirmações de Vygotsky (1993) o conhecimento científico, quando significativo, reorganiza o modo do indivíduo pensar sua realidade. As ações do dia-à-dia são olhadas sob outras perspectivas o que pode facilitar uma visão mais crítica da realidade. O significado introjetado reorganiza a experiência de vida. Aprender, então passa a significar viver (Freire, 2002).

Para a segunda questão, que versou sobre *a persistência do comportamento futuro*, verificou-se um único tema em todas as entrevistas.

Tema central 1: o que aprendi influenciará em fazer ou não atividades físicas no futuro

Aprendi a fazer e vi como é importante. Esse negócio da força com o equilíbrio... que coisa. Mas eu acho que vai ser difícil porque sempre tem alguma coisa que a gente esquece. E também sozinho, não é bom fazer sozinho. Minha mulher, se ela fizesse eu acho que seria mais fácil. Se eu ficar doente eu acho que não vai dar. Eu vou tentar porque sei que é importante. Sou competente e posso fazer. Mas sozinha não, não que eu não saiba fazer... a maior parte dos exercícios eu se. Aliás, a gente sabe até inventar, né? Mas é importante ter um dia, um horário marcado. Um compromisso, precisa de um compromisso com o grupo, senão daqui a pouco estou parando, porque um filho pede uma coisa, outro pede outra... Eu aprendi que é importante, aprendi a fazer mas eu não vou continuar não; antes eu achava que não gostava de fazer exercício, agora eu tenho certeza!

Para esse grupo parece que as barreiras percebidas impedirão a ação ao final do programa. Possivelmente porque, na organização das atividades do

PAAF, não houve, para o grupo de 1999, a preocupação em sistematizar ações para a busca de outras atividades. Parece importante, durante todo o programa, considerar as possíveis barreiras percebidas pelos alunos e, sistematicamente, ajudá-los na busca de soluções

Conclusões

O DSC construído com base numa conversa que buscou gerar reflexões sobre o que foi vivido no programa e as intenções de prática futura apresentou os relatos que, numa visão ampla, demonstram aquilo que foi vivenciado no PAAF e apontam para situações-problema que deverão ser repensadas para a organização dos próximos programas ou de outros semelhantes. faz-se também necessário o enfrentamento das "situações-limites", ou seja, os obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos ao longo de nossas vidas pessoal e social. Segundo Paulo Freire (Freire, 1993 a) as pessoas têm várias atitudes frente a essas situações-limites: "*ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor; ou ainda como algo que sabem que existe e precisa ser rompido e então se empenham na sua superação*" (p. 205).

Para que seja possível sentirem-se apoiados nas mudanças, para que tenham auxílio na resolução de problemas concernentes a essas modificações ou mesmo para que continuem aprendendo, talvez seja importante a criação de uma fase de transição, caracterizada por uma supervisão à distância no intuito de levantar as atitudes dos alunos frente ao desligamento do programa e, também, para complementar conhecimentos que favoreçam tomadas de decisão no que diz respeito a incluir a prática sistemática de atividades físicas em suas vidas.

4.5) O PAAF após a ação

As modificações introduzidas no PAAF e GREPEFI ao longo da ação desenvolvida entre os anos de 1999 e 2001 seguiram os princípios citados por Hernández *et al* (2000) como aqueles que devem nortear um virtual *itinerário* de busca de mudanças, qual seja:

- (a) insatisfação inicial;
- (b) necessidade de mudança;
- (c) análise individual dos professores;
- (d) análise coletiva como equipe;
- (e) explicitação e descoberta dos princípios pedagógicos da própria prática;
- (f) tentativa de argumentação e busca de reflexão teórica;
- (g) início das modificações;
- (h) modificação da prática concretizada em novas formas de organização dos programas e formas de ensino.

No caso do PAAF e GREPEFI em relação aos itens (a),(b) e (c), a conversa inicial com a coordenadora, a entrevista que se seguiu, a análise das reuniões do GREPEFI, a entrevista com os professores e foram capazes de identificar a necessidade, para o grupo daquilo que parecia incomodar o grupo e que os incapacitava na busca de um melhor ensino. Foram os pontos de partida para as ações que efetivaram modificações na prática pedagógica e partiram das observações das aulas do PAAF, reuniões do GREPEFI e análise do material factual sobre o programa. Além disso, uma entrevista final, após as modificações determinadas pelo período da pesquisa-ação explicitou as formas de enxergar a prática pelos professores. As questões e

respostas demonstram a incorporação de profundas reflexões como parte de uma nova forma de pensar a prática.

1) Considerando as duas fases do PAAF 1999/2000 (antes e após as férias), o que você achou de todo o período de aplicação do projeto?

Professor 1: “Foi uma evolução importantíssima, há muito pretendida, mas somente agora concretizada Finalmente chegamos próximos de poder entender, inserir procedimentos pedagógicos e avaliar o que os idosos estavam de fato aprendendo.”

Professor 2: ‘Um período de crescimento pessoal e compreensão da proposta que o PAAF encerra. Pudemos refletir, em bases concretas, sobre o que estamos propondo. Percebo que o encaminhamento mais organizado, com planejamento mais “fechado” em relação ao desenvolvimento do programa e da própria proposta nos permitiu essa análise mais concreta, ou seja, estamos agora conseguindo olhar para onde estão as lacunas, de forma mais clara.’

Professor 3: “O fato de ter sido feita de forma bem gradativa, facilitou a compreensão e assimilação dos conteúdos.”

Professor 4: “anteriormente à nossa reflexão, o projeto teve uma preocupação de privilegiar os ganhos nas capacidades físicas dos idosos, assim acabou fugindo um pouco do que realmente tinha como principal objetivo, tendo em vista o conceito de autonomia desenvolvido pelo grupo. Mas durante o segundo semestre, mudanças foram surgindo. Nas reuniões, detectou-se (segundo semestre de 1999) a necessidade de mudar as estratégias de intervenções, procurando privilegiar a “construção” do conhecimento pelos próprios idosos.”

Professor 5: “O PAAF 1999/2000 teve suas características bem diferente do PAAF 1997/1998 com aspectos muito positivos.”

Professor 6: "Vejo que neste ano 99/00 o "Programa", o "Grupo" cresceram muito. As idéias são muitas para próximas modificações do programa e pesquisas. Durante quase todo esse ano, o "Programa" sofreu modificações e os professores em suas condutas também. Sinto que ficou mais claro dentro do processo ensino - aprendizagem, as nossas idéias iniciais. A nossa ânsia por respostas, resultados agora no final de 99 e principalmente 2000 tem sido mais clara, possibilitando que a nossa ansiedade desse uma boa diminuída, o que me parece interferir muito no trabalho / programa / aulas de 99."

Professor 7: "Bem sucedido. A fase após as férias tirou as dúvidas que tínhamos com relação a aplicação da fase antes das férias, ou seja, não sabíamos como verificar se o trabalho era adequado ou não. Hoje, acredito, já possuímos as respostas."

2) Há algo que mudou de uma fase para outra?

Professor 1: "Justamente o enfoque pedagógico empregado na segunda fase foi uma mudança significativa. Também a possibilidade de avaliar alguns dos objetivos propostos pelo projeto que antes ficavam no ar".

Professor 2: "Há uma mudança muito evidente devido aos objetivos finais; portanto, são mudanças previstas antes da segunda fase se iniciar. Vejo que são mudanças de objetivo e de estratégia, e não da proposta em si. Percebo também mudanças nos professores. Os professores estão mais envolvidos, pois todos têm participação ativa na segunda fase, tendo um papel importante nesta fase.

Professor 3: "Sim. A visão do grupo com relação aos objetivos a serem alcançados e também quanto a forma de avaliação de aprendizagem."

Professor 4: "Acredito que o que começou a ser discutido foi a atuação direta do professor como o aluno (prática pedagógica), observando que mudanças seriam providenciais."

Professor 5: "As aulas foram tendo características diferentes e até nós professores procuramos atuar diferente, no início nós atuamos ensinando e preparando eles e depois fomos pedido para eles se prepararem pois o programa acabará e eles tem um mínimo de conhecimento para praticar A.F. de forma ideal. Nós professores tivemos que atuar de forma diferente."

Professor 6: "Não tinha lido essa pergunta, mas acho que grande parte está respondida na questão anterior, vou tentar deixá-las mais claras. O que mudou : a) posicionamento dos professores - a linguagem durante a aula; b) níveis de ansiedade diminuídos; c) há mais clareza no trabalho. Eu particularmente mudei, acho que estou mais participativa, mais corajosa agora do que antes. Estou começando a pegar confiança na coisa."

Professor 7: "A nossa visão perante o trabalho desenvolvido."

3) Durante a segunda fase (período após as férias de dezembro e janeiro) quais aspectos você considera positivos?

Professor 1: "Termos conseguido elaborar propostas, executar e avaliar de maneiras outras (mais eficazes) diferentes do que fazíamos antes; termos conseguido reconhecer melhor o que estávamos fazendo antes e como deveríamos fazer naquele momento; termos distribuído melhor as tarefas entre nós, em decorrência de maior envolvimento das pessoas com o grupo, o trabalho, etc".

Professor 2: "As discussões com base numa teoria para nortear a ação pedagógica de todos nós e o envolvimento de todos, como os co-responsáveis pelo resultado geral do PAAF. Penso que tal envolvimento se deu como consequências das discussões que antecederam a parte prática da segunda fase. Também vejo como positivo o comportamento dos idosos quanto ao término do PAAF. Embora eles estejam sentindo este final como algo "ruim", o qual eles não gostariam que se efetivasse, estão se preparando para tal, através da inserção em outros programas ou

simplesmente estão prontos para um final. Nossa comportamento como professores também caminha na mesma direção."

Professor 3: "A discussão dos primeiros capítulos do livro; a forma de avaliar os alunos; a visão mais clara das necessidades de mudanças para o próximo grupo."

Professor 4: "As estratégias adotadas, onde o grupo mobilizou-se em desenvolver propostas novas, buscando aprimorar a prática em função das observações individualizadas sobre a aprendizagem dos conteúdos pelos idosos."

Professor 5: "O relato deles sentindo a falta do programa, saber que muitos entenderam e conseguiram fazer a proposta das sessões de atividade sozinhos, portanto absorveram os conhecimentos passados. Neste momento onde estamos fazendo as avaliações e sentindo o quanto eles sabem. Saber que muitos objetivos foram alcançados e reformulações deverão ser feitas".

Professor 6: "Vejo que estamos melhorando cada vez mais, com todas as nossas reuniões... nossos "achados", isso com certeza engrandece à atuação profissional / docente. Grupo / Professores mais organizados, menos trabalho com um fim bem claro, daí menos ansiedade, o trabalho transcorre melhor devido a clareza de objetivos / O contato, mais próximo com os alunos, através deste tipo de checagem que estamos fazendo é muito gostoso, dá para irmos descobrindo individualmente cada idoso praticamente, precisamos ter mais momentos destes / A forma de avaliar engrandece o aluno, pois este descobre seu potencial e também o professor descobre o aluno."

Em todos os relatos fica clara a incorporação de uma nova forma de ver a prática, a necessidade de redirecionamento constante e o novo envolvimento de todo o corpo docente no processo. Isso responde aos itens (d) análise coletiva como equipe, e (e) explicitação e descoberta dos princípios pedagógicos da própria prática, na medida em que fica evidente a

percepção dos próprios professores como membros efetivos da elaboração do programa e da importância da reflexão conjunta como parte crucial desse processo.

Em relação ao item (f) que se refere à tentativa de argumentação e busca de reflexão teórica foi possível fazê-la quando da reunião em que foram apresentados os princípios filosóficos do PAAF, o modelo de classificação dos conteúdos proposto por Coll *et al* (1998) e o início dos estudos, seminários e discussões sobre o livro *Os conteúdos na Reforma*. Mantém-se, atualmente, nas discussões do GREPEFI e na construção de um projeto de redação de um livro que, à luz da prática pedagógica realizada no PAAF possa explicitar fundamentações para os novos modos de agir.

Sobre os itens (g) Início das modificações e (h) modificação da prática concretizada em novas formas de organização dos programas e formas de ensino, eles aparecem no novo corpo de publicações sobre a prática pedagógica do PAAF que começa a fazer parte das pesquisas do GREPEFI a partir de 2000 (Apêndice). São evidenciadas na forma de ensinar, na organização das estratégias didáticas, nas primeiras avaliações do PAAF 1999 e na reorganização dos programas de ensino e dos planejamentos didático para o PAAF 2000. Na nova forma de organização proposta para o PAAF 2000 e 20001.

Esse percurso foi definido pelo grupo e pelas análises constantes e dinâmicas da relação teoria e prática, ação e reflexão. No momento final dessa pesquisa as reflexões centrais do grupo de professores estavam indo ao encontro da busca de novas formas de ensinar de maneira significativa e da busca da compreensão do sentido do termo autonomia para a prática pedagógica. A importância dessa nova busca e as indicações de que poderão amparar novas modificações pode ser explicitada na seguinte mensagem

que um dos membros do GREPEFI enviou a mim, por e-mail, em meados do ano de 2003:

“Oi Má, tudo bem?

Estamos sentindo muito a sua falta nos nossos encontros as quinta-feiras. Seus comentários e colocações sobre os assuntos discutidos aqui são sempre bem vindos. Além de tudo você é legalzinha (nossa!!!). Nas duas últimas semanas o tema discutido aqui no GREPEFI foi autonomia. Nessas ocasiões lemos os Paulos (Freire e Farinatti) e chegamos a algumas conclusões e a muitas dúvidas. Aqui nos encantamos pelo Paulo Freire. Parece que os seus conceitos sobre autonomia vão ao encontro das propostas do PAAF. Acho que essa foi a conclusão a que todo o grupo chegou e devemos partir desse referencial para especificar e fundamentar melhor a presença do termo autonomia no PAAF. O que gerou algumas dúvidas e algumas discordâncias entre nós foi o que discutimos em relação ao texto do Farinatti (alguns de nós acabamos com o “tico-e-teco”, e devem estar em estado de coma agora!). A dúvida central é se o conceito de autonomia proposto pela Promoção da Saúde pode ou não ser aplicado ao PAAF. Primeiro porque ele foi elaborado/construído para um modelo de Promoção de Saúde, ao contrário do conceito proposto por Freire que está voltado para programas educacionais/escolares. Até aqui tudo bem. O que “pegou” mesmo foi com relação às classificações dos níveis de autonomia (autonomia do pensamento, de vontade e de ação). Não concordamos com elas à medida que se considere a pessoa autônoma aquela que tem, que expressa a autonomia da ação, pois segundo ele, é nesse nível que o indivíduo concretiza a autonomia. Não sei se a leitura é bem essa, a pessoa sem autonomia da ação não pode ser considerada autônoma mesmo com a presença das outras (pensamento e vontade). Embora eu veja estreitas relações entre autonomia do pensamento, da vontade e da ação, com os conteúdos conceitual, atitudinal e

procedimental desenvolvido no PAAF, há pessoa que discordam disso e acham que a autonomia de ação não seja, assim, um objetivo do PAAF. Agora, como a pessoa vai por em prática o que aprendeu, se ela não tem autonomia da ação? E para que servem os outros dois níveis (pensamento e vontade), se não conseguimos colocar em ação? Outras dúvidas que surgiram foram: será que o termo autonomia pode ser dissociado, dividido dessa forma? Será que não é uma coisa única, e o pensamento, a vontade e a de ação são elementos necessários para a sua aquisição/formação, assim como são os componentes cognitivos, afetivos e comportamental para a formação da atitude?? Finalmente, por que no PAAF avaliamos apenas os conteúdos e não avaliamos autonomia? Será que apenas com a assimilação dos conteúdos o aluno do PAAF se tornará autônomo? Como é que se avalia autonomia?? Ufa!!! Acho que me empolguei!!! Se você tiver algumas respostas, por favor mande para nós... alguns de nós entraremos em estado de coma profundo! Grande beijo e apareça por aqui.".

Quanto a minha resposta, procurei continuar com a mediação que foi marca de toda a trajetória deste estudo, ampliando as problematizações surgidas:

Oi oi... viu só, não foi à toa que eu usei o Freire na tese e que agora estamos pensando em estuda-lo para a estruturação do Projeto Sênior¹⁰... é bem coerente mesmo e aquilo que ele fala, com o que pensamos sobre educação, especialmente em relação à pedagogia para a autonomia quanto às

¹⁰ O Projeto Sênior para a Vida Ativa foi concebido, criado e implantado na Universidade São Judas Tadeu em São Paulo, em meados do ano de 2002. Fundamentado na Proposta do PAAF, atende a uma população idosa, especialmente da zona leste da capital, com predomínio de baixos níveis socioeconômico e de escolarização.

competências do professor. Agora, honestamente, não vejo qualquer divergência entre ele e a Promoção da Saúde e o Freire quanto à definição conceitual de autonomia, sabe porque? De um lado fala-se do ponto de vista filosófico e outro do ponto de vista da Promoção da Saúde. É claro que, pensando em instrumentalizar (aplicar nas nossas ações educativas) o sentido da autonomia, a idéia é entender seus componentes... então, porque não dividir para estudar, considerando seus componentes em constante e profunda interação??? Não consigo enxergar incoerência (pode ser que minhas lentes estejam embaçadas...). Quanto ao objetivo do PAAF não ser a promoção da saúde, é preciso tomar um pouco de cuidado com essa afirmação. Há que se entender a promoção da saúde não como um verbo seguido de um objeto (que presumiria promover saúde) mas como um conceito, cujos constructos básicos são autonomia e capacitação individual e coletiva para poder exercê-la (a autonomia). O objetivo do PAAF (pelo menos o primeiro) pode não ser promover a saúde, mas, na perspectiva da Promoção da Saúde, instrumentalizar as pessoas para que possam exercer sua autonomia quanto à cuidarem de si pela prática de atividades físicas (lembra aquela idéia de tema gerador que você defende tão bem?). Acho que, quanto a avaliarmos conteúdos e não autonomia, devemos considerar, para isso, que só podemos avaliar o que ensinamos... não ensinamos autonomia... trabalhamos sobre determinados componentes que podem favorecer a autonomia... a autonomia não é nossa, é do sujeito, eu não a manipulo, mas posso trabalhar sobre aquilo que a compõe, na medida de minha possibilidade como educador, e isso pode ser por mim avaliado... é claro que só a assimilação não serve para nada... será preciso, sem dúvida, criarmos outras condições para que os conteúdos tenham significado e possam ser colocados em prática. Quanto à autonomia de ação, concordo com você. Talvez aqueles que discordam não vejam isso ainda porque todos os alunos que vão ao

PAAF já têm autonomia de ação... podem ir e vir e, assim a aprendizagem de procedimentos passa desapercebida... quase não se constitui como um desafio. Olhe isso são apenas as minhas impressões. Sem dúvida precisamos conversar mais e mais... quem sabe não podemos propor alguns encontros sistemáticos em forma de seminários para discutirmos melhor esses temas? Obrigada por todos os elogios... também adoro todos vocês! beijos mil!

Isso significa, em última análise que a pesquisa se finda aqui, mas as ações, sem dúvida nenhuma continuam acontecendo, florescendo no corpo do GREPEFI e, especialmente, na forma de enxergar o compromisso docente em cada um de seus participantes. A atual elaboração de um livro relatando as experiências pedagógicas à luz do PAAF, com data prevista de publicação para o segundo semestre de 2003, provavelmente iniciará novas ações e pesquisas que, esperamos, configurem um interminável ciclo de novos conhecimentos e atuações.

5) CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo o objetivo central era encontrar respostas sobre organizações de programas de Educação Física para idosos. Ao seu final, observo que entendi um pouco melhor sobre as dificuldades que se encontram antes do processo de efetivação das intenções. Ensinar para a autonomia pressupõe conhecê-la em essência. E como já fora dito por Paulo Freire, implica em capacitar-se para isso, não apenas do ponto de vista do acúmulo de conhecimentos e experiência, mas pelo desenvolvimento de valores frente a esse conceito.

Numa sociedade pouco igualitária como a brasileira, considerar a autonomia como meta a ser atingida significa, em essência, educar na utopia. Para que essa utopia seja transformada paulatinamente em realidade possível, a capacitação docente é crucial. Por seu intermédio gera-se mais do que acúmulo de conhecimentos que deverão ser transmitidos; gera-se comprometimento e assim, espera-se a ampliação das visões sobre aquilo que poderá ser conseguido e como os desafios deverão ser superados.

Sem dúvida outro aspecto importante a se considerar quando a meta é a autonomia é a sistematização metódica do ensino. Saber o que ensinamos elucida o como devemos ensinar e avaliar. As avaliações, por sua vez, retroalimentam esse processo.

A organização das ações educacionais, bem como do ambiente são, sem dúvida, pontos cruciais das intervenções com vistas à adoção ou mudança de comportamentos. Ao estudar o que ocorreu ao longo desses anos no PAAF foi possível investigar que essa tarefa é exaustiva, nada óbvia e pressupõem profundo envolvimento de todos os participantes. Exige,

ainda, determinação para a capacitação constante, porque nunca está acabada e, constantemente em reformulação.

Não há respostas prontas, mas, ao final dessa trajetória, foi possível reforçar o fato de que os processos educacionais, sistematizados e pautados em princípios filosóficos coerentes com o tipo de desenvolvimento que se pretende serão, sem dúvida, os melhores caminhos para que a autonomia, em qualquer domínio, possa ser atingida.

Além disso, ao avaliar-se constantemente e interagir com os alunos, os vínculos estreitos que se estabelecem permitem a reelaboração constante daquilo que se quer ensinar.

Assim, pode-se pensar que coerência entre princípios, intenções didáticas e capacitação profissional cria um ambiente que pode ser o mais adequado para o ensino com vistas às mudanças de comportamentos. A complexidade do comportamento exige ações complexas. No caso da prática de atividades físicas seria leviano acreditar que intervenções de curta duração poderiam gerar adoção de comportamentos. A organização e sistematização das ações são determinantes.

No caso específico desse estudo, o convívio junto à dinâmica de um programa educacional, com todos os seus fatores intervenientes permitiu maiores reflexões.

A intenção não era avaliar o PAAF, mas identificar quais são os pontos de “ancoragem” que determinam a coerência de um programa de Educação Física para idosos. Muitos aspectos, descritos ao longo do trabalho, permitiram a organização do programa e ainda muito há a ser feito. Especialmente na busca da autonomia. Em relação a esse conceito, o

que se esperava no início da organização do PAAF era a busca da autonomia para fazer. Hoje, incorporado no discurso dos professores, vê-se a construção de outro conceito. A autonomia que agora os atores do PAAF querem construir, primeiro como conceito em si vai ao encontro do desenvolvimento de capacidades e competências que permitam mais do que o gesto e a possibilidade de optar entre uma ou outra direção. Em construção, essa busca gera, atualmente, novos estudos e intervenções. Porque, capacitados e confiantes, porque se reconhecem em sua competência, os membros do PAAF são, sem dúvida pesquisadores de sua realidade. Educadores. A confiança adquirida ao longo do processo aponta, ao final desse estudo que, possivelmente, a meta primeira dos programas educacional para Idosos deve ser a busca da capacitação docente. Mais do que isso – que essa capacitação se reverta em confiança e – porque não – autonomia para ensinar.

As ações realizadas, durante toda essa pesquisa dentro do PAAF e GREPEFI colaboraram para uma nova organização em sua estrutura. O impacto gerado pela disposição para o estudo e para a solidificação do principal compromisso do PAAF – a sua perspectiva educacional – foram metas atingidas. O relato dos professores não deixa margem a dúvidas sobre o significado desse processo de estudo-reflexão-construção-reconstrução. As questões colocadas aos professores após essa vivência demonstram o significado desse processo. Demonstram ainda, que o processo continua em aberto. Apenas esse estudo, porque é necessário, finda aqui.

6) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACSM Position Stand on Exercise and Physical Activity for Older Adults. In: *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 1998, v.30, 6, p. 992-1008.
2. ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNADJER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. (2^aed.). São Paulo: Pioneira, 1999.
3. ANDERSEN,R.; WADDEN,T.; BARLETT,S.; ZEMEL,B.;VERDE,T. & FRANCKOVIAK, S. Effects of lifestyle activity vs structured aerobic exercise in obese woman. In: *JAMA*, 1999,281, p.335-340.
4. ANDREOTTI, R.A .; OKUMA, S.S. As avaliações dos conteúdos factuais e conceituais desenvolvidos no Paaf 2000. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (Ed. Especial). XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte – Vida Ativa para o Novo Milênio. Organização CELAFISCS e Agita São Paulo. São Paulo, 11 à 13 de outubro de 2001.
5. ANDREOTTI, M.C. *Fatores que influenciam a adesão de idosos a um programa de Educação Física supervisionado*. São Paulo: EFEUSP, 2001 (Dissertação de Mestrado).
6. BALTES,P; SMITH, J.& STAUDINGER, U.M. Wisdom and Successful Aging. In: BIRREN, J.E.; STORANDT, M.; HULICKA, J.M.; BALTES, P.; COSTA Jr, P.T.; SCHAEIE, K.W. *Psychology and Aging*. Nebraska Symposium on Motivation (Papers) Lincoln: University Nebraska Press, 1992, v.1,p.123-167.

7. BARBIER, R. *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
8. BEST, J.T. Effective teaching for the elderly: back to basis. In: *Orthopaedic Nursing*. 2001, May/Jun, v. 20 Issue 3, p.46-53.
9. BIDDLE,S.J.H. & CHATZISARANTIS, N. Motivation for physically active lifestyle through physical activity. In: AUWEELE, Y.V.; BAKKER, F.; BIDDLE, S.; DURAND, M.; SEILER, R. *Psychology for physical educators*. Champaign: Human Kinetics, 1999.
10. BIZZO, M.L.G. Difusão científica, comunicação e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*. 2002, v.18 nº1 , Rio de Janeiro: jan/fev.
11. BOOTH, M.L.; OWEN, N.; BAUMAN, A; CLAVISILO, C.; LESLIE, E. Social cognitive and perceived environment influences associated with physical activity in older australians. *Preventive Medicine*. 2000,31,p.15-22.
12. BRESLOW, L. BECK, J.C.; MORGESTEN,H. FIELDING, J.E.; MOORE, A.A.; CARMEL, M.; HIGA, J. Development of a health risk appraisal for the elderly (HRA-E). In: *American Journal of Health Promotion*. 1997, v.11, p.337-343.
13. CARAGATA, L. Using popular education groups: can we develop a health promotions strategy for psychiatric consumers/survivors. *Canadian Journal Community Mental Health – Revue Canadienne de Santé Mentale*. 2000, Spring; 19(1):5-20.

14. CARMEL, S.; SHANI, E. Skin cancer protective behaviors among the elderly: explaining their response to a health. *Educational Gerontology*. 1996Oct/Nov96, v. 22, Issue 7, p.651-669.
15. CARVALHO,M.; ULASOWICZ,C.; VELARDI, M. & OKUMA,S.S. As avaliações de aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos no Paaf 2000. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (Ed. Especial). XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte – Vida Ativa para o Novo Milênio. Organização CELAFISCS e Agita São Paulo. São Paulo, 11 à 13 de outubro de 2001.
16. COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL,L.C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
17. COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
18. CONNOR A; LING C.G; TUTTLE J.; BROWN-TEZERA, B. Peer education project with persons who have experienced homelessness. *Public Health Nursing* ,1999 Oct;16(5):367-73 Boston.
19. CORWYN, R.F. & BRENTA, B. B. Examination of an Integrated Theoretical Model of Exercise Behavior. In: *American Journal of Health Behavior*. 1999, 23(5), p.381-392.

20. CUNNINGHAM-BURLEY, S. & BACKETT-MILBURN, K. The body, health and self in the middle years. In: NETTLETON, S. & WATSON, J. (Orgs.) *The body in everyday life*. London: Routledge, 1998.
21. DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage Publications, 1998a.
22. DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Eds). *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 1998b.
23. DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Eds). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage Publications, 1998c.
24. DUNN, A.L.; MARCUS, B.H.; KAMPERT, J.B.; GARCIA, M.E.; KOHL III; H.W. & BLAIR, S.N. Comparision of lifestyle and structured interventions to increase physical activity and cardiorespiratpry fitness. In: *JAMA*., 1999, 281, p.327-334.
25. FARINATTI, P.T.V. Avaliação da Autonomia do Idoso: Definição de Critérios para uma Abordagem Positiva a Partir de um Modelo de Interação Saúde - Autonomia. In: *Arquivos de Geriatria e Gerontologia*. 1997, v.1, n°1, p.31-38.
26. FARINATTI, P.T.V. Autonomia Referenciada à Saúde: Modelos e Definições. In: *Motus Corporis*. 2000, v.7, n°.1, p.9-45.
27. FARINATTI, P.T.V. Atividade Física, envelhecimento e qualidade de vida. In: *Anais do V Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade: Educação Física e Envelhecimento, perspectiva e desafios*. São Paulo: EFEUSP, p.79-86, 2002.

28. FIATARONE, M.A.; MARKS, E.C.; MEREDITH, C.N. & EVANS, W.J. High intensity strength training in nonagenarians: effects on skeletal muscle. In: *JAMA*, 1990. 263, p.3029-3034.
29. FREIRE, P. Nós podemos reinventar o mundo. In: RAMOS, F. Entrevista de Paulo Freire à Moacir Gadotti. *Revista Nova Escola - Especial Paulo Freire*. São Paulo: Editora Victor Civita, nº. 71, 1993a.
30. FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b.
31. FREIRE, P. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
32. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25^aed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
33. FREIRE, J.B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.
34. FURCHTGOTT, E. *Aging and human motivation*. New York: Kluver Academic/ Plenum Publishers, 1999.
35. GALANTE, R.A.; ARAÚJO, T.L.; FIGUEIRA, A.; ANDRADE, D.R.; MATSUDO, V.K.R. Mudança de estágio de comportamento, conhecimento e nível de atividade física de trabalhadores administrativos após programa de intervenção. *Anais do XXI Simpósio International de Ciências do Esporte*, p.113, 1998.
36. GIL, A .C. *Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991. 3^a ed.

37. GLANZ,K.; LEWIS, F.M.& RIMER,B.K . *Health behavior and health education: theory, research and practice.* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
38. GLENDENNING, F. Education for older adults. *International Journal of lifelong education.* 2001, v.20, nº 1 / 2 (january/april) p.63-70.
39. GODIN, G. Theories of reasoned action and planned behavior: usefulness for exercise promotion. In: *Medicine and Science in Sports and Exercise* . v. 26, 11, p.1391-1394, 1994.
40. GREEN, P.M.; ADDERLEY-KELLY, B. Health promotion for urban elderly: a survey of learning needs. In: *Journal of National Black Nurses Association.* 2002, Jul; 13(1):38-44.
41. GREENWOOD, D. ; LEVIN, M. *Introduction to Action Research: social research for social change.* London: Sage Publications, 1998.
42. GUSTAVSEN, B. Theory and Practice: the mediating discourse. In: REASEON,P.; BRADBURY,H. (Eds.) *Handbook of Action Research: participative inquiry & practice.* London: Sage Publications, p.17-26, 2001.
43. HAUSENBLAS, H.A.; CARRON, A.V. & MACK, D.E. Application of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: a meta-analysis. In: *Journal of Sport & Exercise Psychology.* 1997, 19, p.36-51.
44. HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho.* Porto Alegre: ArtMed, 1998.

45. HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; CARBONELL, J.; TORT, A; SIMÓ, N. ; SÁNCHEZ-CORTÉS, E. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
46. HIRVENSALO, M. LAMPINEN, P. & RANTANEN, T. Physical Exercise in Old Age: an eight-year follow-up study on involvement, motives, and obstacles among persons age 65-84. *Journal of Aging and Physical Activity*. 1998, 6 (2).
47. HOGUE, C. & DE FRIESE, G.H. The Usefulness of health risk assessment with older adult population. In: *The International Electronic Journal of Health Education*. (Special issue). 2000, 3, p.202-207 (<http://www.iejhe.siu.edu>).
48. HOPPEN, N. Um Guia Para a Avaliação de Artigos de Pesquisa em Sistemas de Informação. In: *Read: Revista Eletrônica de Administração*. (3^aed.) v.2, 2, novembro 1996, (<http://read.adm.ufrgs.br/read03/artigo/guia-4.htm>).
49. ISO-AHOLA, S.E. & ST.CLAIR, B. Toward a theory of exercise motivation. In: *Quest*. National Association for Physical Education in Higher Education. 2000, v.52, p.131-147.
50. KATZ, J.R. Back to Basics: Providing effective patient teaching. *American Journal of Nursing*. 1997, 97(5), 33-36.
51. KELLER, C. & FLEURY, J. *Health Promotion for the Elderly*. London: Sage Publications, 2000.

52. KING, A.C. Community and public health approaches to the promotion of physical activity. In: *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 1994, v.25, n°11, p.1405-1412.
53. LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre/Belo Horizonte: ArtMed/Editora UFMG, 1999.
54. LEE, C. Attitudes, knowledge and stages of change a survey of exercise patterns in older australian Women. *Health Psychology*, vol. 12, n. 6, p. 476-480, 1993.
55. LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, AM.C.; TEIXEIRA, J.J.V. *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.
56. LEONARD-BARTON, D. *Nascentes do saber: criando e sustentando as fontes de inovação*. São Paulo: Ed. FGV, 1998.
57. LICHTENSTEIN, R., SEMAAN, S. & MARMAR, E.C. Development and impact of a hospital-based perioperative patient education program in a joint replacement center. *Orthopaedic Nursing*, 12(6), 17-23, 46, 1993.
58. LIMA, L.C. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000.
59. LIN, P., LIN, L, & LIN, J. Comparing the effectiveness of different educational programs for patients with total knee arthroplasty. *Orthopaedic Nursing*, 16(5), 43-49, 1997.

60. MACIEL, M.I.E. *A Pesquisa-Ação e Habermas: um novo paradigma*. Belo Horizonte: Una Editora, 1999.
61. MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. (Org.) *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
62. Mc NIFF, J. *Action Research: principles and practice* (8nd ed.). Routledge: Great Britain, 2001.
63. McQUISTON, C. CHOI-HEVEL S, CLAWSON M. Protegiendo Nuestra Comunidad: empowerment participatory education for HIV prevention. *Journal of Transcultural Nursing* – official journal of Transcultural Nursing Society. 2001, Oct;12(4):275-83.
64. MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL,C. (Org.) *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
65. MILLER, R.W.; ROLNICK, S. *Entrevista motivacional: preparando as pessoas para a mudanças de comportamentos adictivos*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
66. MINISTÉRIO DA SAÚDE (Secretaria de Políticas de Saúde). Programa Nacional de Promoção da Atividade Física "Agita Brasil": Atividade física e sua contribuição para a qualidade de vida. *Revista Saúde Pública*. 2002 abr, vol.36, n°2, p.254-256.
67. NASCIMENTO, L.S.; OKUMA, S.S.; MIRANDA, M.L.J. Estado afetivo inicial dos idosos participantes do PAAF 99. In: *Anais: XXIII Simpósio*

- Internacional de Ciências do Esporte: atividade física, fitness, esporte. São Paulo, 05 à 08 de outubro de 2000 (p.160).
68. NGUYEN, K.; FINK, A ; BECK, J.C.; HIGA, J. Feasibility of using an alcohol-screening and health education system with older primary care patients. *Journal American Board of Family Practice*. 2001,14 (1) p.7-15.
69. O'BRIEN COUSINS, S. *Exercise, Aging and Health: overcoming barriers to be an active old age*. Taylor & Francis: Philadelphia, 1998.
70. O'BRIEN COUSINS, S. The self-talk model for motivation older adults. *Alcoa National Forum On Older Adults And Active Living*. Abstracts: Canadian Centre for Activity and Aging Held at: The University of Western Ontario. In: Celebration of the International Year of Older Persons (IYOP), 1999 (May 13-16).
71. OKUMA, S.S. *O Significado da Atividade Física para o Idoso: um estudo fenomenológico*. São Paulo: IPUSP,1997 (Tese de Doutorado).
72. OKUMA, S.S. *O Idoso e a Atividade Física*. Campinas: Papirus,1998.
73. OKUMA, S.S.; MIRANDA, M.L.J.; VELARDI, M. Programa Autonomia para a Atividade Física: uma proposta de educação física sob a perspectiva da velhice bem-sucedida. In: *Anais do II Congresso Latino Americano de Educação Motora e III Congresso Brasileiro de Educação Motora*. Natal - RN, outubro/novembro de 2000a.
74. OKUMA, S.S.; MIRANDA, M.L.J.; VELARDI, M. Análise da eficácia de um programa de atividade física para idosos no desenvolvimento da autonomia para a prática de atividades físicas. In: *Anais: XXIII Simpósio*

- Internacional de Ciências do Esporte: atividade física, fitness, esporte. São Paulo, 05 à 08 de outubro de 2000b (p.97).
75. OKUMA,S.S.; MIRANDA, M.L.J. & VELARDI, M. *Analysis of the Efficacy of a Physical Education Program to Promote Physical Activity Designed Practice Autonomy for the Elderly* (manuscrito não publicado), 2001.
76. OKUMA, S. S. Cuidado com o corpo: uma pedagogia para a sua ativação In: FREITAS,E. et al (Org.) *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
77. PORTELLA, M.R. Caring for healthy aging: building an educational process with rural women. *Revista Brasileira de Enfermagem*.1999, Jul-Sep;52(3):355-64.
78. REDDING, C.A.; ROSSI,J.S.; ROSSI,S.R.; VELICER,W.F. & PROCHASKA, J.O. Health Behavior Models. In: *The International Electronic Journal of Health Education*. (Special Issue). 2000, 3,p.180-193 (<http://www.iejhe.siu.edu>).
79. REGER B.; COOPER L.; BOOTH-BUTTERFIELD S.; SMITH H., BAUMAN A; WOOTAN M.; MIDDLESTADT S.; MARCUS B., GREER F. Wheeling Walks: a community campaign using paid media to encourage walking among sedentary older adults. In: *Preventive Medicine*. 2002, Sep;35(3):285-92.
80. RESNICK,B. Prescribing an exercise program and motivating older adults to comply. In: *Educational Gerontology*. 2001,v. 27, p.205-208.

81. RICHMOND, bD.E.; MC CRACKEN, H.E.; BROAD, J. Older adults and healthy lifestyle issues: results of a community study. In: *Canadian Journal of Public Health. Revue Canadienne de Santé Publique*. 1995, Jul-Aug;86(4):234-7.
82. SALVADOR,C.C.; MESTRES,M.; GOÑI,J. O; GALLART,I.S. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
83. SALVADOR,C.C.; ALEMANY,I.G.; MARTÍ, E.; MAJÓS, T.M.; MESTRE, M.M.; GOÑI,J. O.; GALLART, I.S.; GIMÉNEZ,E.V. *Psicología do Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
84. SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido para a aprendizagem. In: COLL, C.(org.) *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
85. SOLÉ, I. & COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: *O construtivismo na sala de aula*. In: COLL,C.(org.) São Paulo: Ática, 1996.
86. SPEER, P.W.; JACKSON,C.B.; PETERSON,N. The relationship between social cohesion and empowerment: support and new implications for theory . In: *Health Education & Behavior* . 2001, v.28, Issue 6: December.
87. STRECHER,V.J. & ROSENTOCK,I.M. The Health Belief Model. In: GLANZ,K.; LEWIS, F.M.& RIMER,B.K . *Health behavior and health education: theory, research and practice*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
88. STRINGER, E.T. *Action Research*. (2nd ed.) London: Sage Publications, 1999.

89. TALBOT, L.A. Introduction: activity and aging. In: *Educational Gerontology*. v.27, p.205-208, 2001.
90. TAKANO, T.; NAKAMURA, K.; WATANABE, M. Urban residential environments and senior citizen's longevity in megacity areas: the importance of walkable green spaces. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2002 Dec;56(12):913-8.
91. THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação* (10^a ed.). São Paulo: Cortez, 2000.
92. TORRES, W. C. Morte e Desenvolvimento humano. In: PY, L. (org.) *Finitude: uma proposta para a reflexão e prática em gerontologia*. RJ: Nau, 1999.
93. U.S.D.H.H.S. (United States Department of Health and Human Services) *Physical activity and health: a report for surgeon general*. Atlanta Center for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 1996.
94. VELARDI, M. *Metodologia de ensino em Educação Física: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico*. Campinas: FEF Unicamp, 1997 (Dissertação de Mestrado).
95. VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. (6^a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1993.
96. VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (5^oed.). São Paulo: Ícone/Edusp, 1994.

97. VIVERAIS-DRESLER G.A .; BAKKER D.A .; VANCE R.J. Elderly clients' perceptions: individual health counselling and group sessions. *Journal of Gerontological Nursing*. 2001, Mar;27(3):34-43.
98. VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994b.
99. VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
100. WANKEL, L. M. The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity. *International Journal Sport Psychology*, 24, p.151-169, 1993.
101. WANKEL, L.M. The social psychology of physical activity. In: CURTIS, J.E. & RUSSEL, S.J. *Physical Activity in Human Experience: Interdisciplinary Perspectives*. Windsor: Human Kinetics, 1997.
102. WOLCOTT, H.F. *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. London: Sage Publications, 1994.
103. W.H.O. (World Health Organization). The Heidelberg Guidelines for Promoting Physical Activity Among Older Persons. *Journal of Aging and Physical Activity*. 1997, 5 (1) p. 2-8.
104. ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C.(org.) *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

7) APÊNDICE:

LISTA DE PUBLICAÇÕES DO GREPEFI de 1996 à 2002

As publicações foram caracterizadas segundo a natureza do estudo para que fosse possível verificar o predomínio daquelas com um ou outro cunho ao longo dos anos.

Caracterização:

(CP) Cunho Pedagógico;

(AFF) Aptidão Física e Funcional;

(DPS) Dimensão Psicossocial;

(FF) Fundamentação Filosófica.

1. (CP) ANDREOTTI, R. A., ULASOWICZ, C., OKUMA, S. S. O processo ensino-aprendizagem de conteúdos factuais, conceituais e procedimentais relacionados ao sistema muscular no programa autonomia para atividade física (PAAF) 2000 In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.146 – 149.
2. (FF) CLEMENTE, J. F., OKUMA, S. S. Qualidade de vida e a atividade física: concepções e relações para um envelhecimento bem-sucedido In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.229 – 230.
3. (AFF) MIRANDA, M. L., VELARDI, M., OKUMA, S. S. Comparação do perfil dos ingressantes do PAAF2002 e do SENIOR 2002 In: XXV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2002, São Paulo. Edição Especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento. São Caetano do Sul: Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, 2002. v.10. p.102 – 102.

4. (DPS) NASCIMENTO, L., TRANCOSO, E.F., CLEMENTE, J. F., OKUMA, S. S. Mudanças percebidas pelos idosos durante os três meses iniciais de um programa de educação física In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.196 – 196.
5. (DPS) OKIMURA, T., OKUMA, S. S. Perfil sócio-demográfico dos ingressantes de um programa de educação física para idosos In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.158 – 162.
6. (CP) OKIMURA, T., ULASOWICZ, C., PEREIRA, J. R. P., OKUMA, S. S. Programa Autonomia para a atividade física para idosos In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.185 – 185.
7. (CP) OKUMA, S. S. Cuidados com o corpo: um modelo pedagógico de educação física para idosos In: Tratado de Geriatria e Gerontologia.1 ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 2002.
8. (CP) OKUMA, S. S. Um modelo pedagógico de ensino da educação física para pessoas com mais de 60 anos In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.29 – 34.
9. (DPS) ROSSI, C. A., PEREIRA, J. R. P., OKUMA, S. S. Determinantes de desistências dos alunos que ingressaram no PAAF/2000 In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.237 – 237.

10. (DPS) ROSSI, C. A., TRANCOSO, E.F., OKUMA, S. S. Histórico de atividades físicas dos idosos participantes do Programa Autonomia para a Atividade Física (PAAF/2002) In: XXV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2002, São Paulo. Edição Especial da Revista Brasileira de Ciência e Movimento. São Caetano do Sul: Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, 2002. v.10. p.102 - 102.
11. (AFF) SOUSA, P. N., SOUZA, C., PEIXOTO, C., OKUMA, S. S. Comparação de variáveis neuromotoras entre 5 grupos etários acima de 60 anos In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.241 - 242.
12. (DPS) TEIXEIRA, D. C., OKUMA, S. S. Efeitos de um programa de formação profissional em estudantes de educação física em relação aos seus estereótipos sobre velho In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.163 - 166
13. (CP) ULASOWICZ, C., ANDREOTTI, R. A., OKUMA, S. S. A aprendizagem de conteúdos procedimentais sobre o sistema cardiovascular e respiratório no programa autonomia para atividade física (PAAF) In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.242 - 243.
14. (CP) VASCONCELOS, T.M., ANDREOTTI, R. A., OKUMA, S. S. O processo ensino-aprendizagem de conteúdos factuais, conceituais e procedimentais do sistema nervoso no programa autonomia para atividade física In: V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade, 2002, São Paulo. Anais do V Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade. São Paulo: Escola de Educa-

- ção Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2002. v.1. p.232 – 233.
15. (CP) ANDREOTTI, R. A., OKUMA, S. S. O ensino no Programa Autonomia para Atividade Física In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.76 – 76.
 16. (CP) CARVALHO, M., ULASOWICZ, C., VELARDI, M., OKUMA, S. S. As avaliações de aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos no PAAF-2000 In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.76 – 76.
 17. (AFF) FLORINDO, A. A., ROSSI, C. A., SILVA, J. B., ANDREOTTI, R. A., OKUMA, S. S. Avaliação das variáveis da aptidão física de mulheres idosas participantes de um programa de atividades físicas In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.99 – 99.
 18. (DPS) MIRANDA, M. L. J., GODELI, M. R. S., OKUMA, S. S. A avaliação dos idosos do Programa Autonomia para a Atividade Física sobre o ambiente de atividade física com música In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.94 – 94.
 19. (DPS) NASCIMENTO, L., CLEMENTE, J. F., MIRANDA, M. L. J., OKUMA, S. S. Análise do bem-estar subjetivo de idosos no transcorrer do Programa Autonomia para Atividade Física - 2000 In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.95 – 95.
 20. (CP) OKIMURA, T., OKUMA, S. S. Conhecimento prévio de idosos sobre as estruturas ósseas In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.94 – 94.
 21. (CP) OKUMA, S. S. Ensinando o idoso a ter autonomia para praticar atividade física regular e permanentemente: um modelo pedagógico In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.76 – 76.

22. (DPS) OKUMA, S. S., VELARDI, M., MIRANDA, M. L. J. Atitudes de idosos frente à atividade física como resultado do conhecimento adquirido no Programa Autonomia para a Atividade Física In: IV Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas Para a Terceira Idade & I Seminário de Preparação para Aposentadoria, 2001, João Pessoa. Anais. João Pessoa: UNIPÊ, 2001. v.1. p.70 - 70.
23. (DPS) PEREIRA, J. R. P., OKUMA, S. S. A continuidade e a modificação do hábito da prática de atividade física entre os participantes do Programa Autonomia para Atividade Física/99 In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.97 - 97.
24. (DPS) TEIXEIRA, D. C., OKUMA, S. S. As crenças dos futuros profissionais de educação física frente ao idoso In: VI Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas para Terceira Idade & III Congresso Científico Internacional de Educação Física, Esporte e Lazer, 2001, João Pessoa. Anais. João Pessoa: UNIPÊ, 2001. v.1. p.8 - 8.
25. (DPS) TEIXEIRA, D. C., OKUMA, S. S. Crenças e atitudes frente ao idoso: uma visão dos graduandos em educação física In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.93 - 93.
26. (DPS) ULASOWICZ, C., MIRANDA, M. L. J., OKUMA, S. S. Avaliação da percepção subjetiva de esforço em idosos participantes do Programa Autonomia para a Atividade Física: utilização da escala dos corações In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.95 - 95.
27. (DPS) VELARDI, M., OKUMA, S. S. Auto-organização, indicadores de consistência e barreiras percebidas para a prática de atividades físicas após o término do PAAF1999: a perspectiva dos idosos participantes In: XXIV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2001, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2001. v.1. p.103 - 103.

28. (AFF) ANDREOTTI, R. A., OKUMA, S. S. Nível de capacidade funcional de idosos ingressantes no programa autonomia para atividade física (PAAF-1999) In: XXIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2000, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2000. v.1. p.98 - 98.
29. (DPS) MIRANDA, M. L. J., GODELI, M. R. S., OKUMA, S. S. Avaliação de idosos sobre o papel e a influência da música nas atividades aeróbias In: XII Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia, 2000, Brasília. Anais. Brasília: SBGG, 2000.
30. (DPS) NASCIMENTO, L., OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L. J. Estado afetivo inicial dos idosos participantes do PAAF99 In: XXIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2000, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2000. v.1. p.160 - 160.
31. (DPS) OKIMURA, T., MIRANDA, M. L. J., OKUMA, S. S. Características sociodemográficas dos idosos participantes do PAAF In: XXIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2000, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2000. v.1. p.140 - 140.
32. (DPS) OKIMURA, T., MIRANDA, M. L. J., OKUMA, S. S. Descrição das características sociodemográficas dos idosos ingressantes no Programa Autonomia para Atividade Física In: VII Congresso de Iniciação Científica & V Simpósio de Pós-Graduação da EFEUSP, 2000, São Paulo. Anais. São Paulo: EFEUSP, 2000. v.1. p.53 - 54.
33. (DPS) OKUMA, S. S. Análise da eficácia de um programa de educação física para idosos no desenvolvimento da autonomia para a prática de atividades físicas In: XXIII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2000, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 2000. v.1. p.140 - 140.
34. (DPS) OKUMA, S. S. Atividade física para idosos: o seu papel e do profissional de educação física In: V Jornada de Estudos de Educação Física das Faculdades Integradas de Guarulhos, 2000, Guarulhos. Anais. Guarulhos: Faculdades Integradas de Guarulhos, 2000. v.1. p.17 - 18.

35. (AFF) OKUMA, S. S. Porque e como avaliar o idoso In: Avaliação do idoso: física e funcional.1 ed. Londrina : Midiograf, 2000.
36. (FF) OKUMA, S. S. Programa Autonomia para a Atividade Física: uma proposta de educação física sob a perspectiva da velhice bem sucedida In: II Congresso Latino-Americano & III Congresso Brasileiro de Educação Motora, 2000, Natal. Anais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000. v.1.
37. (FF) OKUMA, S. S. Velhice bem-sucedida: atualizando o conceito de velhice In: Temas em Educação Física Adaptada.1 ed. Curitiba : Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, 2001.
38. (AFF) OKUMA, S. S., ANDREOTTI, R. A. Avaliação da capacidade funcional In: Avaliação do idoso: física e funcional.1 ed. Londrina : Midiograf, 2000.
39. (CP) OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L. J., VELARDI, M., ANDREOTTI, R. A., NASCIMENTO, L., ULASOWICZ, C., VASCONCELOS, T., SOUZA, C., CARVALHO, M. Aquisição de autonomia para a prática da atividade física permanente através da ação pedagógica de um programa de educação física para idosos In: XII Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia, 2000, Brasília. Anais. Brasília: SBGG, 2000.
40. (CP) PEREIRA, J. R. P., OKUMA, S. S. Análise da adesão ao PAAF/99 através da assiduidade e da prática de atividade física extra In: VII Congresso de Iniciação Científica & V Simpósio de Pós-Graduação da EFEUSP, 2000, São Paulo. Anais. São Paulo: EFEUSP, 2000. v.1. p.52 - 53.
41. (DPS) TEIXEIRA, D. C., OKUMA, S. S. A formação do profissional de educação física frente ao velho, velhice e envelhecimento In: VII Congresso de Iniciação Científica & V Simpósio de Pós-Graduação da EFEUSP, 2000, São Paulo. Anais. São Paulo: EFEUSP, 2000. v.1. p.66 - 67.
42. (AFF) ANDREOTTI, R. A., OKUMA, S. S. Validação de uma bateria de teste de atividades da vida para idosos fisicamente independentes. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo: v.13, n.1, 1999.

43. (DPS) OKUMA, S. S. Impacto da educação física sobre a dimensão psicológica do idoso: uma análise sob a ótica da velhice bem sucedida In: VII Congresso de Educação física e Ciências do Esporte dos Países de Língua Portuguesa, 1999, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC/UDESC, 1999. v.1. p.111 - 118
44. (AFF) OKUMA, S. S., ANDREOTTI, R. A., MIRANDA, M. L. J., ULASOWICZ, C., ANDREOTTI, M. C., UENO, L. M., SOUZA, C., VASCONCELOS, T., NASCIMENTO, L., JACOB FILHO, W. A influência da prática de atividade física sistemática ao longo da vida na agilidade, equilíbrio, tempo de reação e tempo de movimento dos idosos participantes do PAAF 1997 e 1999 In: XXII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1999, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1999. v.1. p.91 - 91.
45. (FF) OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L., ANDREOTTI, R. A., NASCIMENTO, L., VASCONCELOS, T., ULASOWICZ, C., SOUZA, C., UENO, L. M., SILVA, R., JACOB FILHO, W. Autonomy Physical activity program: a physical education proposal under the perspective of sucessful aging In: V World Congress on Physical Activity, Aging and Sports, 1999, Orlando. Abstracts. Flórida: Journal of Aging and Physical Activity, 1999. v.1. p.322 - 322.
46. (AFF) UENO, L. M., OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L. J., ANDREOTTI, R. A., NASCIMENTO, L., ULASOWICZ, C., VASCONCELOS, T., SOUZA, C., ANDREOTTI, M. C., JACOB FILHO, W. A influência da prática do exercício regular na força e flexibilidade dos idosos participantes do PAAF In: XXII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1999, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1999. v.1.
47. (AFF) UENO, L. M., OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L., JACOB FILHO, W., HO, L. L. Análise dos efeitos quantitativos e qualitativos de um programa de educação física sobre a flexibilidade do quadril em indivíduos com mais de 60 anos. Revista Motriz. São Paulo: v.6, n.1, 1999.
48. (DPS) ANDREOTTI, M. C., NASCIMENTO, L., OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L., ANDREOTTI, R. A., HERNANDEZ, E. S., SILVA, R. P., SOUZA, C., VASCONCELOS, T., ULASOWICZ, C., UENO, L. M., JACOB FILHO, W. Perfil sociodemográfico e de adesão à atividade física

de idosos ingressantes no Programa Autonomia da Atividade Física da EEEFEUSP In: XXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1998, São Caetano do Sul. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1998. v.1. p.72 - 72 .

49. (AFF) ANDREOTTI, R. A., OKUMA, S. S., ANDREOTTI, M. C., MIRANDA, M. L. J., HERNANDEZ, E. S., SILVA, R. P., SOUZA, C., NASCIMENTO, L., VASCONCELOS, T., ULASOWICZ, C., UENO, L. M., JACOB FILHO, W. Efeitos do PAAF no desenvolvimento da agilidade, tempo de reação e de equilíbrio em idosos In: XXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1998, São Paulo. Anais. CELAFISCS: São Caetano do Sul, 1998. v.1. p.74 - 74.
50. (AFF) MIRANDA, M. L. J., SILVA, R. P., OKUMA, S. S., ANDREOTTI, R. A., ANDREOTTI, M. C., HERNANDEZ, E. S., SOUZA, C., NASCIMENTO, L., VASCONCELOS, T., JACOB FILHO, W. Resultados preliminares de um programa de educação física no desenvolvimento da capacidade aeróbia, força e flexibilidade em idosos In: I Congresso Paulista de Geriatria e Gerontologia, 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: SBGG, 1998. v.1.
51. (AFF) MIRANDA, M. L. J., SILVA, R. P., OKUMA, S. S., ANDREOTTI, R. A., ANDREOTTI, M. C., HERNANDEZ, E. S., SOUZA, C., NASCIMENTO, L., VASCONCELOS, T., JACOB FILHO, W. Resultados preliminares de um programa de educação física no desenvolvimento do equilíbrio e da agilidade em idosos In: I Congresso Paulista de Geriatria e Gerontologia, 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: SBGG, 1998. v.1.
52. (DPS) MIRANDA, M. L. J., SILVA, R. P., OKUMA, S. S., ANDREOTTI, R. A., ANDREOTTI, M. C., HERNANDEZ, E. S., SOUZA, C., NASCIMENTO, L., VASCONCELOS, T., JACOB FILHO, W. Um programa para a incorporação da atividade física na vida diária de idosos In: I Congresso Paulista de Geriatria e Gerontologia, 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: SBGG, 1998. v.1.
53. (DPS) MIRANDA, M. L., NASCIMENTO, L., OKUMA, S. S., ANDREOTTI, R. A., ANDREOTTI, M. C., HERNANDEZ, E. S., SILVA, R. P., SOUZA, C., VASCONCELOS, T., ULASOWICZ, C., UENO, L. M., JACOB FILHO, W. Percepção dos níveis funcionais e emocionais dos idosos participantes do PAAF In: XXI Simpósio Internacional de Ciências

- do Esporte, 1998, São Caetano do Sul. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1998. v.1. p.72 – 72.
54. (FF) OKUMA, S. S. O idoso e a atividade física: fundamentos e pesquisa.1 ed. Campinas : Papirus, 1998, v.1. p.208.
55. (FF) OKUMA, S. S. Programa autonomia para a atividade física: uma proposta de educação física sob a perspectiva da velhice bem-sucedida In: XXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1998, São Caetano do Sul. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1998. v.1. p.71 – 71.
56. (DPS) OKUMA, S. S., SILVA, R. P., ANDREOTTI, M. C., NASCIMENTO, L., MIRANDA, M. L., ANDREOTTI, R. A., HERNANDEZ, E. S., SOUZA, C., VASCONCELOS, T., ULASOWICZ, C., UENO, L. M., JACOB FILHO, W. Programa para incorporação da atividade física na vida diária de idosos In: XXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1998, São Caetano do Sul. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1998. v.1. p.72 – 72.
57. (AFF) UENO, L. M., SOUZA, C., OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L. J., ANDREOTTI, M. C., ANDREOTTI, R. A., HERNANDEZ, E. S., SILVA, R. P., NASCIMENTO, L., VASCONCELOS, T., ULASOWICZ, C., JACOB FILHO, W. Resultados do teste sentar-alcançar na análise da flexibilidade do quadril dos idosos participantes do Programa Autonomia para a Atividade Física In: XXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1998, São Paulo. Anais. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1998. v.1. p.75 – 75.
58. (AFF) ULASOWICZ, C., ANDREOTTI, M. C., NASCIMENTO, L., OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L. J., HERNANDEZ, E. S., SILVA, R. P., SOUZA, C., VASCONCELOS, T., UENO, L. M., JACOB FILHO, W. O desenvolvimento da capacidade cardíio-respiratória em idosos participantes do PAAF In: XXI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 1998, São Paulo. Anais. CELAFISCS: São Caetano do Sul, 1998. v.1. p.75 – 75.

59. (DPS) NUNOMURA, M., ANDREOTTI, R. A., TEIXEIRA, L. A. C., OKUMA, S. S. Nível de adesão ao exercício num programa supervisionado. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. São Paulo: v.2, n.3, p.61 - 66, 1997.
60. (AFF) NUNOMURA, M., OKUMA, S. S., HARADA, H. K., VIEIRA, P., BRAGA, U. P., GASparetto, E. R. Estudo comparativo dos motivos de adesão à atividade física em função das variáveis idade, sexo, grau de instrução e tempo de permanência In: IV Congresso de Iniciação Científica & II Simpósio de Pós-Graduação da EFEUSP, 1997, São Paulo. Anais. São Paulo: EFEUSP, 1997. v.1. p.105 - 106.
61. (DPS) OKUMA, S. S. Atividade física, qualidade de vida e velhice: uma perspectiva existencial In: Atividade física: uma abordagem multidimensional.1 ed. João Pessoa : Idéia, 1997.
62. (DPS) OKUMA, S. S. Dimensões psicológicas do envelhecimento e a atividade física In: Atividade física para a terceira idade.1 ed. Brasília : SESI/INDESP, 1997.
63. (AFF) ANDREOTTI, R. A., OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L., JACOB FILHO, W. Effects of a physical activity program upon agility reaction time balance and body control in space of the elderly In: IV International Congress Physical Activity Aginng and Sports, 1996, Heidelberg. Anais. Heidelberg: International Congress Physical Activity Aginng and Sports, 1996. v.1. p.106 - 106.
64. (AFF) JACOB FILHO, W., OKUMA, S. S., ANDREOTTI, R. A., MIRANDA, M. L. The importance of the clinical evaluation on elderly people been submited under physical activity programme In: IV International Congress Physical Activity Aginng and Sports, 1996, Heidelberg. Anais. Heidelberg: International Congress Physical Activity Aginng and Sports, 1996. v.1. p.107 - 107.
65. (AFF) JACOB FILHO, W., SOUZA, M. A., SANTARÉM, J. M., PEREIRA, R. L., ANDREOTTI, R. A., MIRANDA, M. L., OKUMA, S. S. A

importância da avaliação clínica de idosos submetidos a programa de atividade física In: IX Jornada Brasileira de Geriatria e Gerontologia, 1996, Goiânia. Anais. Goiânia: , 1996. v.1.

66. (DPS) MIRANDA, M. L., GODELLI, M. R., OKUMA, S. S. Efeitos do exercício aeróbio com música sobre os estados de ânimo de pessoas idosas. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: , v.10, n.2, p.172 - 178, 1996.
67. (FF) OKUMA, S. S. Programa para a autonomia da atividade física: fundamentos de uma prática In: IV Semana de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, 1996, São Paulo. Anais. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1996. v.1. p.12 - 22.
68. (AFF) OKUMA, S. S., MIRANDA, M. L., ANDREOTTI, R. A., JACOB FILHO, W., PEREIRA, R. L. Projeto Vida Ativa: resultados preliminares de uma proposta de avaliação física para idosos In: I Seminário Internacional Sobre Atividades Físicas Para a Terceira Idade & I Seminário de Preparação para Aposentadoria, 1996, Rio de Janeiro.