



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**AS PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS NO ENSINO MÉDIO:
IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE JOVENS
ADOLESCENTES**

PAOLA VAZ DA CRUZ

Brasília DF

2024

PAOLA VAZ DA CRUZ

**AS PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS NO ENSINO MÉDIO:
IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE JOVENS
ADOLESCENTES**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Educação Física apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Renato Bastos João

Brasília DF

2024

PAOLA VAZ DA CRUZ

**AS PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS NO ENSINO MÉDIO:
IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE JOVENS
ADOLESCENTES**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr Renato Basto João (Presidente)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Alfredo Feres Neto (Membro Interno)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Claudia Maria Goulart dos Santos (suplente)
Universidade de Brasília

Brasília DF
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por não ter me deixado desistir me permitido chegar até aqui. Minha profunda gratidão a toda minha família, em especial a minha querida mãe por sempre estar ao meu lado me apoiando e dando subsídios para que essa caminhada pudesse ser mais leve e prazerosa. Ao meu namorado Luís Fernando por acreditar constantemente em mim e em meu potencial, tornando uma fonte inestimável de força e inspiração nessa reta final.

Ao meu orientador professor Renato, suas orientações, paciência e dedicação foram essenciais para a realização deste trabalho.

Gratidão a Universidade de Brasília e a todos os docentes por me proporcionarem um aprendizado enriquecedor e uma formação de qualidade. Sou muito grata pela oportunidade de ter feito parte dessa experiência transformadora e determinante para o meu crescimento profissional.

Agradeço aos meus queridos amigos de curso, Tairiny, Sofia e Higor, pelas experiências compartilhadas, incentivos, risadas e por tornarem essa jornada mais leve. Certamente também tiveram um papel crucial na minha formação acadêmica.

Por fim, quero agradecer a mim mesma pela persistência, esforço e dedicação, pois apesar de algumas dificuldades todo esforço valeu a pena.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo elaborar uma revisão da literatura acerca das Práticas corporais alternativas (PCAs) como conteúdo da educação física escolar e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem humana de jovens estudantes do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de revisão narrativa da literatura, baseada em pesquisa bibliográfica acerca das PCAs no Ensino Médio. Foram analisados artigos científicos, monografias, site/revistas, dissertações, tese, capítulos de livros e livros encontrados em bases de dados eletrônicas, incluindo o portal de periódicos da CAPES, Scielo, google, e google acadêmico. De acordo com o estudo bibliográfico desenvolvido, é possível demonstrar que com a atual Base Nacional Comum Curricular, as PCAs são inseridas nas propostas curriculares da educação física do Ensino Médio, na unidade temática ginástica, e devem ser abordadas de maneira educativa e pedagógica, afim de contribuir nos processos de aprendizagem. As PCAs divergem de abordagens convencionais da educação física que tradicionalmente se concentram exclusivamente na forma e no volume do corpo, pois rejeita a mera manutenção da aparência física e a preocupação estética, e têm impactos relevantes no desenvolvimento e aprendizagem dos jovens adolescentes, justamente nessa fase que abrange grandes mudanças e avanços nas dimensões física, afetiva, cognitiva e psicossocial. Por fim, a pesquisa constatou que as diversidades de PCAs têm impactos relevantes nos processos do desenvolvimento e aprendizagem dos jovens adolescentes, justamente nas capacidades físicas (flexibilidade, força, equilíbrio e resistência), nos aspectos emocionais-afetivos (diminuição do estresse, ansiedade etc), cognitivos (consciência de sie autoconhecimento) e psicossocial (construção de relações interpessoais significativas).

Palavras-chave: Práticas Corporais Alternativas, Ensino Médio, Desenvolvimento, Aprendizagem, Jovens, Educação Física escolar.

ABSTRACT

This study aimed to conduct a literature review on Alternative Body Practices (ABPs) as content of school physical education and their impacts on the human development and learning of young high school students. This is a narrative literature review, based on bibliographic research on ABPs in high school. Scientific articles, monographs, websites/magazines, dissertations, theses, book chapters and books found in electronic databases, including the CAPES journal portal, Scielo, Google, and Google Scholar, were analyzed. According to the bibliographic study developed, it is possible to demonstrate that with the current National Common Curricular Base, ABPs are inserted in the curricular proposals of high school physical education, in the thematic unit gymnastics, and should be approached in an educational and pedagogical manner, in order to contribute to the learning processes. PCAs differ from conventional approaches to physical education that traditionally focus exclusively on body shape and volume, as they reject the mere maintenance of physical appearance and aesthetic concerns, and have significant impacts on the development and learning of young adolescents, precisely at this stage that encompasses major changes and advances in the physical, affective, cognitive and psychosocial dimensions. Finally, the research found that the diversity of PCAs has significant impacts on the development and learning processes of young adolescents, precisely on physical capacities (flexibility, strength, balance and resistance), emotional-affective aspects (reduction of stress, anxiety, etc.), cognitive (awareness of self-knowledge) and psychosocial (construction of meaningful interpersonal relationships).

Keywords: Alternative Body Practices, High School, Development, Learning, Young People, School Physical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Educação Física

EM - Ensino Médio

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCAs - Práticas Corporais Alternativas

SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
1.1 Objetivo Geral	11
2. Metodologia de Pesquisa	11
2.1 Tipo de Pesquisa	11
3. Análise e Discussão das Fontes Bibliográficas	13
3.1 Educação Física no ensino Médio	13
3.2 Entre a juventude e a adolescência.....	16
3.3 Práticas corporais alternativa como conteúdo da educação física escolar	19
3.4 Impactos das Práticas corporais alternativas no desenvolvimento e aprendizagem dos jovens adolescentes	24
4. Considerações Finais	31
5. Referências Bibliográficas.....	34

1. INTRODUÇÃO

Durante os séculos XIX e XX os conteúdos no campo da Educação Física escolar eram voltados para a saúde e hábitos higiênicos dos alunos, devido a influência de instituições médicas ligadas às correntes higienistas (Soares, 1990). Atualmente na Educação Física escolar há uma ampla gama de conteúdos a serem ensinados, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (2018) (BNCC) e o Currículo em Movimento do novo Ensino Médio do Distrito federal (2020). A Educação Física abrange um conjunto de diferentes práticas corporais dinâmicas, práticas estas caracterizadas como um tipo de linguagem dotada de sentidos e valores a serem desenvolvidos na formação dos estudantes. Dentre as unidades temáticas, destacam-se: brincadeiras e jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades de aventura, todas elas propostas nas referências curriculares nacionais em vigor no Brasil, a BNCC (2018). No Ensino Médio (EM), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), é necessário que os conteúdos permitam aos estudantes a formação ética, desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, a preparação para o mercado de trabalho e exercício da cidadania.

Dentre esses conteúdos já reconhecidos na literatura no campo da Educação Física escolar, encontra-se as Práticas Corporais Alternativas (PCAs), uma expressão que designa um conjunto de diferentes práticas corporais, todas elas se caracterizando como não convencionais (Cesana, 2005), que se diferenciam das demais práticas corporais já mencionadas. Ferreira (2000, apud Cesana, 2005) sugere a inserção das PCAs no campo de atuação da Educação Física escolar para estudantes do Ensino Médio, justamente por ser caracterizada como uma prática lenta, suave, que trabalha a concentração e respiração dos estudantes e traz um relaxamento corporal, essas propriedades são desencadeadas entre os adolescentes, permitindo-os descobrir, pensar, sentir e vivenciar o corpo. Além dessas características presentes nas PCAs, também encontramos o desenvolvimento da força, resistência e flexibilidade como capacidades físicas, e ainda a expressividade é explorada por meio de práticas bem ativas, dinâmicas intensas, envolvendo ao mesmo tempo aspectos mentais e emocionais (Coldebella, 2002), como os exercícios de bioenergéticas, por exemplo.

A partir do que vivenciei enquanto aluna do Ensino Médio, em estágios obrigatórios que realizei em escolas públicas e privadas do DF, também de Ensino Médio, e de leituras acerca dos conteúdos pedagógicos na área da atuação da Educação Física pude notar que os conteúdos ministrados são uma espécie de reprodução mecânica de práticas vivenciadas nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental. Porém a educação física deve apresentar

características próprias e inovadoras, considerando a nova fase em que os adolescentes estão inseridos. (Betti, Zuliani, 2002).

Buscando somar com as propostas já existentes de conteúdo a serem ensinados na Educação Física escolar, suprindo assim as carências desta disciplina, se faz necessário abordar uma prática pouco explorada e que muitos estudantes nunca tiveram experiência, buscando analisar os impactos das PCAs no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes do Ensino Médio. Segundo Impolcetto et al (2013) o trabalho com as PCAs inseridos na educação física escolar deve acontecer de maneira educativa e pedagógica. A estrutura desse trabalho possibilita ser organizado e orientado de modo pedagógico com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes nas três dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. As PCAs também podem ser vistas como uma abordagem pedagógica, possibilitando a educação corporal, através das diferentes práticas que à compõe (Lorenzetto e Matthiesen, 2008).

Nessa pesquisa as PCAs foram abordadas como conteúdo a serem ministrados nas aulas de Educação Física escolar. Enquanto conteúdo complementar da educação física, elas incluem concepções orientais e ocidentais de práticas corporais e de saúde. Inclusive sendo previsto em lei, de acordo com o Programa Saúde na Escola – PSE (2007), Decreto presidencial nº 6.286, as práticas orientais do Tai chi chuan, Lian Gong, Yoga, entre outras, devem ser abordadas e desenvolvidas como conteúdo das aulas de Educação Física escolar. Segundo Cesana e Neto (2008, p. 464), “dentro das possibilidades de intervenção da Educação Física, as PCAs, enquanto conteúdo de análise e campo de atuação, apresentam relação com a Educação Física”, logo nota-se motivos para a inserção dessa prática nas aulas de educação física escolar.

Nessa perspectiva, esse trabalho buscou compreender as contribuições das PCAs no desenvolvimento e aprendizado de estudantes do Ensino Médio. No que diz respeito, a inserção dessas práticas corporais no âmbito do EM, a sua vivência na fase da adolescência, oportuniza um processo pedagógico que contribua para um olhar e uma prática integrada com o próprio corpo, isto é, consigo mesmo, com a construção da sua identidade, envolvendo a dimensão emocional que constitui todo esse processo. Visto que na adolescência ocorre a fase de transição da infância a idade adulta, que se caracteriza por mudanças e transformações ocorridas nas dimensões biológica, psicológica (emocional e cognitiva), social-cultural, em relação a esta última cabe destacar a família e a escola, onde são vivenciadas experiências, dúvidas e desafios (Grolli, et al 2017), a experiência com as PCAs pode oferecer importante

auxílio nessa travessia dos estudantes do Ensino Médio. O que também está diretamente relacionado aos propósitos de toda a estrutura educacional, a qual tem como principal objetivo promover o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Cabendo ainda destacar que todo o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem a partir das interações que se dão no contexto escolar, tornando a escola, como trajetória de vida dos adolescentes. (Palangana, 2015).

Sendo assim, considerando a importância da inserção das PCAs no Ensino Médio como conteúdo das aulas de educação física escolar, o presente trabalho propôs o seguinte problema de pesquisa: quais os impactos das PCAs como conteúdo da Educação Física no desenvolvimento e aprendizado de estudantes do Ensino Médio?

1.1 OBJETIVO GERAL

- 1) Elaborar uma revisão da literatura acerca das PCAs como conteúdo da Educação Física escolar e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem humana de jovens estudantes do Ensino Médio.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia pode ser compreendida como o estudo dos métodos de pesquisa, que reúne um conjunto de técnicas e procedimentos científicos utilizados para avaliar, examinar, validar ou rejeitar o método aplicado. É por meio dela que se atingem os objetivos finais da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (2003, p. 83)

Em linhas gerais a metodologia abrange desde o tipo de pesquisa a ser conduzida até as técnicas de coleta e análise de dados, levando em consideração diversos fatores.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada como uma revisão narrativa da literatura a partir de uma pesquisa bibliográfica, que abarcou artigos científicos, site/revistas, monografias, dissertações, teses, capítulo de livro e livro.

Os estudos de revisão de literatura são uma das fontes bibliográficas mais fundamentais para a elaboração e disseminação do conhecimento científico. Além de favorecer o trabalho científico, permite aos pesquisadores formular um problema de pesquisa, a análise de seus resultados, e também identificar lacunas a serem preenchidas (Andrade, 2021).

As revisões da literatura abrangem diferentes tipologias que diferem conforme o objetivo e o conteúdo. Os três tipos principais que cabe destacar são: as revisões sistemáticas, integrativas e narrativas (Andrade, 2021). A revisão narrativa se diferencia das demais, pelo seu objetivo de mapear o conhecimento produzido em uma determinada área, sem utilizar critérios sistemáticos para busca, retenção de artigos e extração de informações. Além de possuir um papel significativo nas teses e dissertações, por ter uma visão abrangente do conhecimento produzido em uma determinada temática, ou seja, servindo como um mapa geral (Andrade, 2021).

As revisões de literatura são realizadas por meio da pesquisa bibliográfica, o que inclui as revisões narrativas. Esta forma de pesquisa é fundamentada em conteúdo previamente elaborado, composto principalmente por livros e artigos científicos. Grande parte dos estudos exploratórios pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica (Gil, 2002).

De acordo com Sousa et al

A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. (2021, p. 65-66)

A pesquisa bibliográfica consiste em reunir a coleta, a análise e a interpretação de informações provenientes de fontes já publicadas, que norteiam todo trabalho científico e que são utilizadas como base para verificar essas informações, além de também de auxiliar a identificar respostas divergentes de pesquisa anteriores.

Para Fonseca

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (2002, p. 32)

É necessário incluir conhecimentos relevantes e fontes bibliográficas confiáveis que contribuam no desenvolvimento, trazendo informações enriquecedoras que permita a evolução do trabalho (Sousa et al, 2021). A pesquisa bibliográfica tem suas vantagens principalmente em possibilitar ao pesquisador uma abrangência de fenômenos muito mais extensa do que ele poderia investigar diretamente, principalmente se os dados forem amplamente distribuídos espacialmente (Gil, 2002).

Os dados descritos nessa pesquisa são de natureza bibliográfica, originados de artigos científicos, site/revistas, monografias, dissertações, teses, capítulo de livros e livros encontrados em bases de dados eletrônicas no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google e Google acadêmico.

Os critérios de inclusão foram: pesquisas nacionais com o foco nas Práticas corporais alternativa na educação física escolar envolvendo jovens adolescentes como público-alvo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS FONTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

3.1 Educação Física no Ensino Médio

A inclusão da Educação física na escola, ocorreu no século XIX, a partir da reforma de Couto Ferraz em 1851. A modalidade ginástica e dança, passaram a ser essenciais na escola, tornando a ginástica obrigatória no primário e a dança obrigatória no secundário. Na década de 30 a Educação Física teve influência na perspectiva higienista, tendo como foco central hábitos de higiene e saúde, logo depois foram surgindo outras concepções como a militarista, ambas consideravam a Educação Física escolar apenas como prática, sem a necessidade de uma fundamentação teórica. (Darido, 2003).

No currículo escolar, desde a década de 1920, a Educação Física era considerada como uma atividade complementar, isolada dos currículos escolares, segundo Betti (1988, p. 70) “Durante todo período a Educação física foi concebida como uma prática educativa, e não disciplina como as demais”. Atualmente essa questão não é tão diferente, tendo em vista que, na escola, os aspectos corporais ficam em segundo plano, dando maior prioridade aos aspectos cognitivos. Essa prioridade se reflete na organização do espaço físico das escolas e na diminuição das aulas de educação física. Mas por outro lado, no documento normativo da

BNCC (Brasil, 2018) , são explícitos as definições de aprendizagens essenciais que todos estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica no Brasil, buscando garantir equidade e qualidade na educação.

A educação física enquanto componente curricular, integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, evidenciando seu papel fundamental na formação integral dos estudantes. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) a educação física no ensino médio visa promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abordando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 471).

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a educação Física nessa fase vai além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser incentivados a ponderar sobre essas práticas, ampliando seu entendimento sobre as capacidades e restrições do corpo, a necessidade de adotar um estilo de vida ativo e os aspectos do movimento que estão ligados à preservação da saúde. Além disso, a educação física deve oportunizar aos estudantes a utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para que sejam desenvolvidas práticas corporais, principalmente as aprendidas na escola, de forma a exercer sua cidadania e o protagonismo na comunidade. Essas experiências adquiridas desenvolvem o autoconhecimento, o autocuidado, a socialização, ampliando o conhecimento dos estudantes e as dinâmicas sociais ligadas às práticas corporais.

Junto ao seu valor biológico, sendo capaz de desenvolver integralmente o indivíduo, restaurando as energias orgânicas e também sendo capaz de prevenir doenças, a Educação Física foi entendida como uma “escola de elevado alcance educativo”, por despertar hábitos e qualidades morais (Betti, 1988). A diversidade de modalidades e práticas corporais, incluindo as PCAs, proporciona aos estudantes uma ampla gama de experiências e aprendizagens, que segundo Impolcetto et al.

(...) a Educação Física escolar deve proporcionar aos alunos o maior número possível de vivências, conhecimentos e reflexões dos mais variados componentes da cultura corporal, que inclui, por exemplo, a ginástica, as lutas, os jogos e brincadeiras, a dança e as atividades rítmicas, os esportes individuais e coletivos, as práticas corporais alternativas, entre tantos outros conteúdos que podem ser desenvolvidos nessas aulas. (2013, p. 268-269).

A educação física enquanto componente curricular deve assumir essa tarefa de introduzir e integrar o estudante na cultura corporal de movimento, tornando-os capazes de produzir, reproduzir e transformar, usufruindo através das modalidades de atividades físicas e esportivas em benefício da qualidade de vida (Betti et al, 2002). Essa abordagem educativa que a educação física se propõe, sempre será uma experiência enriquecida pela corporeidade do sentir e do relaciona-se.

O Ensino Médio corresponde a etapa final da educação básica, e merece uma atenção especial, em virtude da progressiva desmotivação dos estudantes em relação as aulas de Educação Física, principalmente pelo fato das aulas serem repetitivas e em sua maioria não incorpora elementos inovadores que levem em consideração a evolução dos estudantes nessa fase da adolescência. (Darido et al, 1999). Essa etapa visa a consolidação, a autonomia e a sociabilização. Os estudantes se encontram numa fase de desenvolvimento do senso crítico e de inúmeras transformações físicas e psicológicas, o corpo torna-se o principal foco de atenção, essas transformações influenciam diretamente em seu humor, autoestima e a relação consigo mesmo. (Gallardo et al, 2003). Os conteúdos e conhecimentos na educação física escolar devem ser direcionados levando em consideração essas características, alcançando um ensino contextualizado e relevante para o estudante.

A discussão sobre o Ensino Médio brasileiro vem sendo conduzida por dois movimentos que enfatizam a importância de abordar essa fase educacional de forma crítica, sendo um movimento, mais amplo e influenciado por pensadores europeus, questionando a legitimação da escola como instituição derivada da modernidade, e o outro movimento trata com especificidade o cenário brasileiro, que discute sobre a crise de identidade do Ensino Médio (Bungenstab, 2019).

A comunidade escolar composta por jovens e adolescentes coloca o professor do Ensino Médio diante de uma população que se apresenta como sintoma as constantes modificações culturais vivenciadas no mundo contemporâneo (Kehl, 2004). Se faz necessário uma Educação Física que reconheça as culturas juvenis de seus estudantes e busque promover o desenvolvimento cultural desses sujeitos, ampliando também sua expressão corporal (Vago, 2009). Nesse sentido, no ensino médio deve ser contemplado a diversidade cultural dos estudantes, bem como a diversidade socioeconômica existente, elaborando propostas que vão além das mediações introdutórias, que ofereça subsídios para a compreensão de suas próprias necessidades.

Ante a realidade em que a maioria dos estudantes nessa etapa educacional se

encontram inclusos, em manifestações esportivas e recreativas fora do ambiente escolar e até mesmo questões relacionadas ao trabalho remunerado, os estudantes adquirem uma autonomia e conhecimento dessas manifestações. Com isso, tornam-se muito mais críticos com relação ao professor e as aulas, e muitas vezes se o professor não desempenha um bom papel, acaba sendo rotulado pelos estudantes de “professor rola bola”. O professor do Ensino Médio nesse segmento escolar, mais do que informar, deve motivar e capacitar os estudantes para que busquem com as experiências do cotidiano, informações necessárias para administrar expressões culturais na comunidade, facilitando sua inserção na sociedade (Gallardo et al, 2003). Diante desse cenário e a falta de orientação dos conteúdos e conhecimentos da área da Educação Física, Gallardo et al, fazem a seguinte proposta “propomos para este segmento que a área recupere o objetivo central da Educação Formal que é educar para a cidadania plena, isto é, formar cidadãos soberanos” (2003, p. 102).

A Educação Física escolar é uma disciplina que possui ricos conhecimentos que são de extrema importância, a sistematização desses conhecimentos, permite que o estudante se capacite para assumir funções junto com a comunidade, administrando grupo de práticas, até mesmo fora do ambiente escolar. De acordo com Fensterseifer (2009), a Educação Física deve desenvolver novas possibilidades de esforços comunicativos, levando em consideração o caráter histórico-cultural dos conhecimentos.

Segundo Gallardo et al (2003), na primeira etapa do Ensino médio a educação física deve ser direcionada ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades corporais próprias. Nesse sentido, estes conhecimentos são para que os estudantes utilizem para seu próprio desenvolvimento e situações específicas de prática. Nessa perspectiva educacional, a disciplina colabora para a formação de uma juventude fundamentada na noção de pluralidade, reconhecendo a complexidade do jovem e sua capacidade e intervir no mundo através do movimento. Em suma, ao tratar da Educação Física no Ensino Médio não podemos escapar a questão fundamental que perpassa diante das transformações físicas, emocionais cognitivas e sociais que caracterizam a juventude e está relacionada a adolescência.

3.2 Entre a juventude e a adolescência

A contextualização histórica para definir a adolescência, foi a partir da década de 1950, que ocorreu o reconhecimento desse novo grupo social, decorrente do desarranjo daquela sociedade pós-guerra. Pode-se afirmar, que esse momento foi crucial para uma nova

abordagem da ciência humana em relação aos indivíduos que apresentaram comportamentos atípicos, não se enquadrando em nenhuma das categorias, infantil e adulta (Velho, Quintanda e Rossi, 2014). No Brasil há uma utilização simultânea de dois conceitos, juventude e adolescência, os quais às vezes se sobrepõem, às vezes constituem campos diferentes, porém complementares, e em alguns casos refletem uma disputa por abordagem distintas. (Freitas, 2005). Sem a pretensão de promover uma definição única desses dois termos, mas de evidenciar essa fase da juventude, que está relacionada com a adolescência, ambas compreendidas como uma fase de grande plasticidade e vulnerabilidade, nos quais os indivíduos estão em busca de autonomia e enfrentando diversas pressões e influências sociais. Embora não haja consenso absoluto sobre os limites precisos dessas duas fases, considera-se segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) que a adolescência compreende a faixa etária dos 10 aos 19 anos, transição entre a infância a fase a adulta, enquanto a juventude está entre esse segmento dos 15 anos e se prolonga aos 24 anos. Já no Brasil segundo o Estatuto da Criança e do adolescente (Lei nº. 8.069, de 13 de junho de 1990), até os 12 anos incompletos é considerado criança, e a adolescência transita dos 12 aos 18 anos. Será tratado nesse estudo ambos os termos para classificar e definir as mudanças comportamentais dos jovens adolescentes.

As mudanças e descobertas na adolescência, dão início aos processos psicossocioculturais, intrinsecamente ligado a puberdade. As definições de adolescência e juventude remetem a estimativas relacionadas a mudanças e comportamentos, sendo frequentemente conceitos naturalizados devido aos aspectos biológicos envolvidos, como a “explosão de hormônios”. Além disso, a adolescência e juventude podem ser compreendidas também como uma construção social, estabelecida por meio da influência de nossa cultura. (Ayres et al, 2012). Tal fato se dá por meio das experiências adquiridas, que vão moldando a identidade juvenil, como por exemplo, é por meio das experiências vivenciadas que os jovens têm em relação ao conhecimento gerado pelas gerações anteriores que eles são capazes de avaliar esse conhecimento, decidindo se o preserva ou se o altera. (Bungenstab, 2020). A principal busca que se lança o adolescente nessa fase é pela a identidade que resulta para o sujeito no conceito de si mesmo, ou seja, o próprio corpo, as próprias relações sociais, o próprio comportamento e situações. (Gallardo et al, 2003). A juventude e a adolescência enquanto fase da vida se caracteriza pelas experiências que se vive.

Na dimensão psicossocial, o jovem adolescente se depara com situações diferentes relacionadas à formação da identidade, visto que, no início da adolescência, ocorre

principalmente as variações de humor, muito comuns nesse processo transitório, mas que tende a estabilizar com o tempo. Durante esse processo de busca pela a identidade, os conflitos e desentendimento familiar por exemplo, são frequentes, possibilitando um momento de bastante dificuldade ao adolescente. (Papalia e Feldman, 2013). Os jovens são submetidos a um período turbulento, uma vez que enfrentam inúmeras mudanças físicas emocionais, cognitivas e sociais, no qual deparam-se com dúvidas e desafios, diante das mudanças que experimentam.

Durante a fase da adolescência, surgem oportunidades de crescimento não apenas nos aspectos físicos, mas também em competências cognitivas e sociais, independência, autoestima e conexões pessoais. Os jovens que contam com o suporte dos pais, escola e comunidade tendem a desenvolver-se de maneira positiva e saudável. No entanto, essa mesma fase traz muitos riscos ao bem-estar físico e mental. E o conflito familiar apesar de ser comum nessa fase, varia a intensidade podendo também ser relativamente infrequente, esses conflitos têm uma influência significativa sobre o sofrimento emocional. (Papalia e Feldman, 2013)

Os transtornos mentais são bastantes recorrentes nessa fase, um estudo realizado por Salle et al. (2012) avaliou a prevalência de sintomas depressivos em uma amostra de 503 adolescentes com idades entre 15 a 17 anos, foi identificado que 10,9% dos participantes atenderam aos critérios para depressão maior, indicando a presença de sintomas relevantes. A ansiedade é outro fenômeno muito comum que se perdura entre a juventude e a adolescência, de acordo com Petersen (2011), em crianças e adolescentes a prevalência de sintomas de ansiedade pode variar de 4% a 20%, o surgimento dessas manifestações indica um fator determinante de transtornos de ansiedade na vida adulta.

Levando em consideração que o jovem adolescente é um indivíduo e sujeito humano, se faz necessário assumirmos um conceito de ser humano. Para tanto adota-se para esta pesquisa concepção de corporeidade/subjetividade humana. (João, 2020). A referida concepção apresenta dois conceitos indissociáveis: o de corporeidade/subjetividade individual, no qual são destacadas três dimensões (orgânico-sensório-motor, psíquico-afetivo-relacional e mental), e o de subjetividade social (João, 2020, 2022).

Essa concepção de corporeidade/subjetividade humana considera o indivíduo-sujeito como uma unidade complexa organizada a partir das três dimensões ou sistemas que o constituem. O sistema orgânico-sensório-motor, que guarda o primeiro nível de emergência da subjetividade, de forma interativa com a atividade do psiquismo neurocerebral-cultural e sua influência em todas as ações motoras. O sistema psíquico-afetivo-relacional que está relacionado com uma função inicialmente expressiva e comunicativa, tanto não verbal

(corporal) quanto verbal, e aos processos de pensamento e linguagem mítico/mágico associados ao segundo nível de emergência da subjetividade. E o mental que é um outro nível sistêmico de elaboração psíquica, igualmente relacionado ao segundo nível de emergência da subjetividade, composto pelas atividades cognitivas que abrangem a inteligência, o pensamento racional/empírico e uma linguagem de natureza similar, que contribuirão para a elaboração de processos psicológicos de características mais objetivas e técnicas na relação com o ambiente. Essas dimensões são indissociáveis e se inter-relacionam, formando as configurações somáticas subjetivas, a partir das quais são produzidos os afetos/sentidos.

No que se refere as determinações da cultura na constituição da subjetividade/corporeidade humana, é necessário considerar um princípio subjetivo de identidade social. Tal princípio se estabelece a partir da inter-relação entre os indivíduos-sujeitos constituindo um sistema social que gera a subjetividade social pelas determinações culturais. Desta forma, é necessário considerar a subjetividade social como mais uma dimensão que participa da constituição da subjetividade/corporeidade individual em seus 3 sistemas (João, 2020).

O ser humano deve ser compreendido como ser complexo, com todas as características e dimensões inerentes a condição humana enraizadas em seu corpo, pois é através do corpo que podemos reconhecer a singularidade, a existência, o indivíduo e a subjetividade, que se referem à estrutura organizacional. (João, 2020). O Jovem adolescente ao se relacionar com o meio social, de modo geral, vivencia essa experiência a partir de todas as dimensões que o constituem, mas esses afetos/sentidos desenvolvidos através dessa experiência tem sua especificidade constituindo o sistema psíquico-afetivo-relacional.

Se faz necessário compreender a singularidade de cada indivíduo-sujeito nessa fase crucial de desenvolvimento que os jovens adolescentes estão inseridos. É através desse diálogo entre o corpo, a mente e a cultura que eles constroem suas identidades, tornando agentes ativos por uma vida plena e significativa.

E para podermos lidar com estas questões uma alternativa que encontramos, como um dos conteúdos que estão presentes na literatura relacionada a EF escolar, e que se apresenta como uma alternativa para contribuir com essas questões dos jovens adolescentes são as Práticas Corporais Alternativas (PCAs).

3.3 Práticas Corporais Alternativas como conteúdo da Educação Física escolar

As Práticas Corporais Alternativas (PCAs) são atividades que começaram a ganhar

visibilidade e obter espaço na cultura com os movimentos sociais do século XX, mais especificamente a partir dos anos 60. Segundo Coldebella, Lorenzetto e Coldebella (2004), as PCAs surgiram como um movimento contracultural que veio como uma onda de diferentes movimentos que questionavam o projeto modernizador, capitalista e marcado pela sociedade de consumo. É nesse cenário que as PCAs começam a ganhar destaque e são compreendidas como práticas relacionadas ao movimento humano, a exemplo do Yoga, Tai-chi-chuan, Biodança, Antiginástica, entre outros, que se contrapõem ao comum, ao convencional, e ao tradicional da educação física, das atividades voltadas para o desempenho físico, esportivo ou estético, questionando as abordagens mecanicista do movimento.

Fragoso e Negrine (1997), realizaram uma síntese histórica das primeiras PCAs, abordando a antiginástica, um método desenvolvido por Bertherat como resposta à perspectiva mecanicista do corpo proposta pelos exercícios clássicos. A antiginástica, por sua vez, foi concebida como uma abordagem terapêutica holística que visa tratar o indivíduo em sua totalidade. Os autores evidenciaram a concepção de Bertherat, na qual se reconhece que o corpo de um indivíduo reflete sua trajetória de vida, manifestando-se em forma de tensão muscular, dor, fraqueza ou linhas fluidas e harmônicas. Além disso, as experiências vivenciadas ao longo da vida influenciam a qualidade dos movimentos corporais de uma pessoa. Um ponto destacado, pelos autores, por se tratar de práticas que buscam a conscientização corporal, é que a respiração é um elemento de suma importância na execução dos movimentos.

De acordo com Lorenzetto e Matthiesen (2008), as PCAs divergem de abordagens convencionais da Educação Física, que tradicionalmente se concentram exclusivamente na forma e no volume do corpo, pois rejeita a mera manutenção da aparência física e a preocupação estética. Ao invés disso, elas se aproximam das terapias corporais, que buscam fornecer melhorias para questões psíquicas, já que muitas vezes a solução para esses problemas residem no corpo.

Segundo Coldebella (2002) as PCAs estão associadas à exploração da subjetividade, do autoconhecimento (pela execução de movimentos lentos e prazerosos), da sensibilização, da criatividade, da expressividade, possibilita a redução do esforço físico e do bom funcionamento do corpo, apontada também como uma prática que não há competição, tornando bastante relevante no ambiente escolar, permitindo a inclusão de todos, principalmente dos menos habilidosos.

As PCAs estão sendo cada vez mais utilizadas como práticas complementares e/ou integrativas, com objetivo de alcançar resultados que muitas vezes as práticas tradicionais não

proporcionam, como relaxamento, autoconhecimento, liberdade de expressão e sensibilização. (Impolcetto et al., 2013).

Os aspectos mencionados a partir do entendimento sobre as PCAs são elementos relevantes para os currículos e conteúdos escolares, formando um projeto pedagógico direcionado à compreensão e transformação da realidade que se vive indo além das práticas corporais.

Impolcetto et al. (2013) destaca que no campo da Educação Física escolar o trabalho com as PCAs nas aulas não seria de forma terapêutica; é orientado que a realização aconteça de maneira educativa e pedagógica, que além das vivências proporcionadas, possibilitaria reflexões sobre valores como a cidadania, inclusão, responsabilidade, entre outros, segundo o autor é necessário desenvolver essas práticas nas três dimensões dos conteúdos: conceitual, atitudinal e procedimental.

Coldebella (2002) indica que dentro do contexto da Educação Física escolar, foi necessário ir além da concepção de que o ensino do gesto técnico correto é exclusivo para estudantes mais habilidosos. Foi necessário explorar os diferentes corpos de sujeitos, incluindo o jovem adolescente e reconhecer que todos eles têm direitos aos benefícios da cultura corporal do movimento, a fim de assimilar as PCAs.

É fundamental a necessidade de incorporar as PCAs como parte integrante do currículo da Educação Física escolar, principalmente quando se pensa na questão do Ensino Médio, etapa que abrange a fase de grande desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial dos jovens adolescentes. Segundo Impolcetto et al.

(...) justifica-se a necessidade de incluir as PCAs como conteúdo da Educação Física escolar, de modo que a todos os alunos seja concedida a oportunidade de vivenciar e compreender tais práticas, para serem incorporadas na vida, superando-se a ideia da busca pelo gesto técnico perfeito e a valorização dos mais habilidosos, que por muito tempo foi recorrente na área e ainda é em alguns contextos. (2013, p. 272).

As PCAs como conteúdo da Educação Física escolar, devem ser vivenciadas e compreendidas pelo estudante de maneira a permitir que, por conta própria, ele tenha a capacidade de transformar e desfrutar dessas atividades em prol do bem-estar físico e mental, do lazer, da estética, e como forma de se comunicar e expressar. (Impolcetto et al., 2013).

Na versão atual da BNCC as PCAs dentro das propostas curriculares da educação física no Ensino Médio não aparecem de forma explícita com conteúdo próprio como os demais conteúdos curriculares, diferentemente da versão mais antiga da BNCC (2015) que evidenciava as PCAs como conteúdo da educação física possuindo estrutura própria.

[...] Estão organizadas neste documento com base nas seguintes manifestações

corporais da cultura corporal: brincadeiras e jogos; esportes; exercício físico; ginástica; lutas; práticas corporais alternativas; práticas corporais de aventura; práticas corporais rítmicas” (Brasil, 2015, p. 96)

A ausência do termo PCAs ocorre a partir da 2ª versão da BNCC e se mantém até a versão atual (2018), as PCAs são incluídas dentro do conteúdo ginástica de conscientização corporal, e isso se deu pela forte influência política da época, impactando em cada versão (Telessio, 2022).

As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental. (Brasil, 2018, p. 218).

Apesar da nomenclatura diferente os objetivos de aprendizagem tem características em comuns com os das PCAs, principalmente por serem práticas que buscam a conscientização corporal, o que antes eram descritos como conteúdo próprio das PCAs, atualmente se encontram descritos nesse subgênero da ginástica. A ginástica de conscientização corporal é um conjunto de práticas corporais incluindo às PCAs que envolve movimentos lentos e suaves.

É apresentada a explicação no rodapé da BNCC (2018) sobre a junção dessas práticas que compõem a ginástica de conscientização corporal.

Essas práticas podem ser denominadas de diferentes formas, como: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. Alguns exemplos são a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o método feldenkrais, a ioga, o tai chi chuan, a ginástica chinesa, entre outros (Brasil, 2018, p. 218).

Em linhas gerais, dentro das propostas de aprendizagem essenciais apresentadas na BNCC (2018) inclui-se a ginástica como um dos conteúdos abordados. E dentro dessa categoria encontra-se as PCAs e outras formas de movimentos subtendidos na ginástica de conscientização corporal, que podem ser explorados pelos professores nas aulas de educação física escolar, “destacamos ser as PCAs um conteúdo escolar indicado nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e também no ensino médio, pautado em concepções e metodologias críticas advindas do Movimento Renovador” (Telessio, 2022, p. 49).

Na educação física de acordo com a BNCC (2018) as mesmas unidades temáticas (jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura) descritas no ensino fundamental, são descritas no EM, porém no EM a unidade temática ginástica aparece como conteúdo geral, diferente do ensino fundamental que são explícitos

todos os subgêneros da ginástica para cada ano (iniciais e finais), em geral no conteúdo ginástica proposto pela BNCC são encontradas as práticas análogas as PCAs, e os conhecimentos e experiências adquiridos com essas práticas no ensino fundamental, são consolidados e aprofundados no EM, possibilitando o progresso nos estudos.

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais. (Brasil, 2018, p. 484)

Um estudo realizado por Coldebella, Lorenzetto e Coldebella (2004), apontou que na visão de 76,9% dos professores de educação física, a aplicação das PCAs pode trazer mudanças significativas na educação física dentro do ensino fundamental e médio. Segundo o pensamento de um dos professores, o trabalho com as PCAs tem o potencial de enriquecer o repertório motor de crianças e adolescentes, uma vez que além de abordar as capacidades e habilidades motoras, as atividades impactam mais a parte sensório-motora e a introspecção do indivíduo, auxiliando o indivíduo a compreender melhor seu corpo, suas transformações e limitações, e conseqüentemente, aprimorando sua relação entre corpo-mente e indivíduo-mundo. Seria uma nova forma de atuar sobre o corpo e uma nova abordagem enriquecedora na disciplina, que evitaria também a exclusividade das práticas e jogos coletivos frequentemente trabalhados nas aulas. Ferreira (2000, p.146 apud Coldebella et al, 2004, p.119) também destaca essa percepção sobre as PCAs, aponta a importância das PCAs no âmbito dos Ensino Fundamental e Médio, “trabalhos dessa natureza podem trazer, principalmente para a escola, grandes avanços sobre o pensar, sentir e o ser corpo”.

A inclusão das PCAs nas aulas de Educação Física escolar além de proporcionar uma abordagem pedagógica significativa, têm o potencial de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos-sujeitos, especialmente dos jovens adolescentes de tal forma que se faz necessário considerar os seus impactos.

3.4 Impactos das Práticas Corporais Alternativas no desenvolvimento e aprendizagem dos jovens adolescentes

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos que estão interconectados, ligados entre si, e exigem tanto fatores internos, quanto externos para ocorrerem. A transformação e estabilidade do desenvolvimento humano acontecem por intermédio de diversos elementos individuais, ou seja, por meio do avanço físico, cognitivo e psicossocial, esses níveis estão em constante interação (Piovesan et al., 2018). “Cada período do ciclo de vida é afetado pelo que aconteceu antes e afetará o que está por vir” (Papalia; Feldman, 2013, p. 51)

Segundo Oliveira.

Entendendo o desenvolvimento do adolescente, portanto, como uma construção, que depende de relações e experiências, mas que se inicia já desde o seu nascimento, pode-se afirmar que alguns fatores são de extrema importância e de maneira direta ou indireta interferem nesse processo gradual de construção de identidade. Dentre eles, podemos destacar o meio ambiente, a religião, a família, os grupos sociais, a tecnologia, a ciência, dentre outros, que, em relação, e sendo produtos de uma determinada sociedade, também são importantes influências no desenvolvimento desse adolescente (2010, p. 16).

São através de suas interações que o jovem adolescente descobrirá a si mesmo e formará sua identidade, experimentando diversas vivências e funções. O contexto em que estará inserido será crucial para o seu desenvolvimento e construção social (Oliveira, 2010).

De um modo geral, podemos definir o desenvolvimento como um processo contínuo e ininterrupto no qual os aspectos biológicos, físico, sociais e culturais se entrelaçam, se interagem e resultem em indivíduos com perspectivas cognitivas e emocionais e comportamentais distintas entre si. O desenvolvimento mental, definido numa concepção contínua, é caracterizado por estruturas mentais gradativas, na qual se organiza, se aperfeiçoa e solidificam até desenvolverem, gerando equilíbrio aos aspectos da inteligência, da afetividade, da socialização e do crescimento orgânico. Se faz necessário reconhecer as características comuns do desenvolvimento nas diferentes faixas etária da vida humana. O desenvolvimento deve ser compreendido desta forma para que a educação se torne fundamental, de maneira poder contribuir para o desenvolvimento destes diferentes aspectos (Piovesan et al., 2018).

Tudo que fazemos ou construímos é resultado das nossas aprendizagens, adquirir conhecimentos é uma condição essencial à existência humana. Desde o nascimento, o ser humano carrega consigo seu desenvolvimento pautado pela aprendizagem, a aprendizagem é um processo complexo, que inclui comportamentos que são desenvolvidos pelo indivíduo em

conjunto com a incorporação de valores sociais e culturais aos quais ele é exposto durante seu processo de socialização. A relação do ser humano com outras pessoas e com objetos, estabelece conexões e desenvolve diversas maneiras de adquirir conhecimentos e aprendizagens, fundamentadas tanto em experiências individuais como em experiências compartilhadas coletivamente, essas experiências permitem a formação de padrões de aprendizagens que são criados e transformados à medida que ocorrem com objetos de conhecimentos, outras pessoas e consigo mesmo. (Piovesan et al., 2018).

Nesse sentido, quando se pensa nos impactos das práticas corporais alternativas no contexto do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, estas têm se destacado como ferramenta valiosa nesse contexto. Desde os tempos remotos o ser humano explora diversas formas de movimentos e expressão corporal, criando conexões profundas entre o corpo e a mente. Atualmente as PCAs têm conquistado maior reconhecimento e são consideradas recursos enriquecedores nos processos de desenvolvimento e aprendizado, contribuindo em jornada de crescimento e aquisição de conhecimento. De acordo com Coldebella, Lorenzetto e Coldebella, “As PCAs apontam rotas que permitem ao ser humano perceber sua subjetividade, espiritualidade, complexidade e a constante mutação, o “eterno vir a ser”, o desejo de melhora, aperfeiçoamento e evolução.” (2004, p. 120). Assim, as práticas corporais oriundas do Oriente como algumas das PCAs, apresentam uma visão de incorporação aos processos de educação, saúde e espiritualidade (a espiritualidade surge como a promoção de valores humanos essenciais, juntamente com o desenvolvimento de habilidades que transcendem a mera aquisição de conhecimento específico), resgatando a importância da compreensão do corpo como meio integrador em nossa sociedade (Cesana, 2011; Galvão, 2020). Dessa forma, se faz necessário proporcionar essas oportunidades de aprendizado e experiências na escola, para que os processos de ensino-aprendizagem sejam enriquecedores aos estudantes.

Práticas como o yoga apresentam capacidade para promover nos adolescentes o desenvolvimento de autorregulação e consciência mente-corpo, assim como habilidades de aprendizagem socioemocional. (Prado, 2022). Onde se objetiva através da combinação de asana, pranayama e dhyana, isto é, integrar a mente ao corpo, em conjunto com o controle da respiração, coordenada ao movimento e seguido de meditação. As capacidades físicas como flexibilidade, força, equilíbrio e resistência, diminuição da frequência cardíaca, e os aspectos emocionais e cognitivos, como a calma e a concentração, são benefícios adquiridos pela combinação de asana e pranayama (Moraes; Balga, 2007).

De acordo com Prado “as intervenções de yoga na escola resultam em efeitos positivos na saúde mental, inclusive em marcadores e percepção de ansiedade e depressão entre adolescentes” (2022, p. 29). Além disso, através da prática de yoga, é possível combater os atuais níveis de sedentarismo e também os diversos problemas de saúde física, psicológica e educacional que afetam a população jovem adolescente no mundo contemporâneo (Ribeiro et al., 2019).

De modo geral afirma-se que o Yoga constitui um conjunto de técnicas ou disciplinas destinadas ao desenvolvimento integral do ser humano, com o objetivo de alcançar a libertação do seu próprio eu. Essa libertação do próprio eu é um processo de autoconhecimento e transcendência que envolve práticas físicas, mentais e espirituais, onde coloca o ser humano em uma jornada para libertar-se das ilusões e limitações do ego, alcançando uma compreensão profunda e direta com mente universal e a essência verdadeira (Gnerre, 2011).

O Yoga se destaca como uma atividade motora que pode contribuir significativamente na qualidade de vida daqueles que o praticam, e na saúde mental encontram-se benefícios psicológicos imediatos, como a redução da ansiedade e do estresse. A longo prazo, observam-se melhorias na depressão leve, no humor e na autoestima, permitindo de modo geral melhorias nas funções psíquicas, tanto cognitivas como afetivas, e o desenvolvimento das capacidades físicas de flexibilidade, força, equilíbrio e resistência são benefícios também encontrados. Quando os indivíduos que regularmente praticam atividade motora, são comparados aos que não praticam, eles demonstram maior autoconfiança, autodisciplina e tendem a estar mais alinhados com os padrões éticos e morais da sociedade. Espera-se que ao participarem regularmente de práticas de yoga nas aulas de Educação Física, os estudantes adquiram a consciência corporal, controle emocional e compreendam seus limites, desenvolvendo capacidades físicas, tornando-se mais flexíveis, obtendo força, equilíbrio e resistência (Moraes; Balga, 2007).

Podemos então relacionar esses desenvolvimentos e aprendizagens apontados por esses autores com a dimensão “tal” da corporeidade/subjetividade do indivíduo (João, 2020)

Já a Biodança é definida como uma abordagem pedagógica centrada na experiência prática, na qual as emoções e a interação interpessoal no grupo permitem ao indivíduo a reconstrução de sua identidade individual, estabelecendo assim a base para uma sociedade saudável. (Fragoso; Negrine, 1997).

A Biodança pode ser melhor entendida como sistema de desenvolvimento humano, com orientação para o estudo e o fortalecimento da expressão das potencialidades humanas através da música, exercício de comunicação em grupo e vivências integradoras. É um conjunto de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originais da vida. (Coldebella, 2002, p. 71).

Em ambas as definições de Biodança destacam-se diferentes aspectos ou dimensões humanas que podem ser desenvolvidas com a sua prática. Uma delas é a dimensão relacional e social que é trabalhada a partir das interações entre as pessoas que fazem parte de um grupo praticante de Biodança. Deste modo, práticas corporais como esta contribuem para estabelecer interações sociais, incluindo as que acontecem especificamente no contexto escolar, que têm sido apontadas como um meio para aprimorar os processos de aprendizagem e desenvolvimento (Palangana, 2015).

Ferreira (2022) professora ministrante de biodança para adolescentes, destaca que os exercícios e as músicas na Biodança para jovens adolescentes são escolhidos especialmente para estimular respostas positivas nessa fase. As condições como identidade, respeito, liberdade de expressão, responsabilidade são criadas a partir das experiências com as aulas de biodança. Além de contribuir nos aspectos comportamentais, “Comportamentos oscilantes dos adolescentes podem ser equilibrados com a prática de biodanza” (Ferreira, 2022, documento eletrônico).

Araneda destaca as 5 linhas de vivências na biodança.

1. **Vitalidade:** Qualidades: ímpeto vital, alegria, agressividade. Sentimento eufórico de estar são (nítido nas crianças: a criança doente é tímida, quieta, triste). Está relacionada com a capacidade de luta e enfrentamento das dificuldades. A dimensão que cada um dá aos problemas depende do grau de vitalidade que possui. Pessoa sem vitalidade: peito fundo, caminhar arrastado. Biodanza aumenta o grau de vitalidade.
2. **Sexualidade:** Qualidades: Desejo sexual, prazer, capacidade para desfrutar do contato corporal.
3. **Criatividade:** Qualidades: Abrange as seguintes vivências: exaltação criativa (em Ciências, Artes, etc.). Capacidade para opor-se, rebelar-se ante o estabelecido. Buscar novas soluções para antigos problemas.
4. **Afetividade:** Qualidades: Solidariedade, maternidade, paternidade, capacidade de dar continente; bondade, caridade para com os seres vivos, sem sectarismo. (...) O amor não é uma idéia abstrata, mas sim um trabalho concreto pelos que se ama. A Afetividade inclui o conceito de “Âmnios” (ser pai e mãe do mundo): capacidade de receber o outro, sem esperar receber.
5. **Transcendência:** Qualidades: Experimentar a natureza como Ecossistema. O primeiro passo é entrar em contato animal com natureza e com os animais. O segundo, o aspecto afetivo, de amor pela criação: êxtase. O terceiro, íntase. O quarto, iluminação. É o processo de expansão em unidades cada vez maiores. (1991, p. 207-208).

Essas vivências são definidas como os cinco eixos de desenvolvimento da identidade

dos jovens adolescentes, que visa realizar exercícios específicos para vivenciar e expressar os aspectos positivos de suas relações humanas através da música.

A técnica utilizada na biodança traz em sua essência a introdução de vivências integradoras, que são desenvolvida em grupo, com músicas, danças e canto. Além de incentivar viver intensamente o aqui e o agora. (Fragoso; Negrine, 1997). A prática pode ser aplicada a todos, incluindo para grupos específicos (a exemplo do EM onde se concentra os jovens adolescentes), os efeitos globais advindos dessa prática são na melhoria do estresse, melhoria nas questões imunológicas, estimula funções neurovegetativas, melhoria nas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio (Coldebella, 2002).

A prática de Biodança no ambiente escolar, proporciona aos estudantes diversas oportunidades educativas para o desenvolvimento equilibrado do corpo e da mente, por meio da música e da dança, incentivando a criatividade e a expressão corporal dos estudantes, promovendo a experimentação e a vivência da dança, estimulando o trabalho em grupo e a cooperação, sem a necessidade de um desenvolvimento técnico, apenas oportunizando vivenciarem o momento presente (Geremia et al., 2016).

Fragoso e Negrine (1997) traz em seu estudo a antiginástica outro tipo de PCAs que trata o indivíduo em sua totalidade, tendo sido criada por Bertherat. Os autores entendem, segundo a concepção de Betherat, que o indivíduo carrega consigo toda trajetória de vida enraizada em seu corpo, nos músculos e o que definirá as condições corporais são as riquezas de experiências e a maneira como foram vivenciadas.

Portanto, entende que nosso corpo é muito mais do que cabeça, costas, braços, pernas, ele é "nós" com tudo o que isso implica, sentimentos, pensamentos, história, cultura, reunidos e impressos em cada célula que a constitui (Fragoso; Negrine, 1997, p. 15).

Esses tantos pensamentos ou sentimentos como a raiva e o medo por exemplo, dos quais não temos plena consciência, se fixam em nossa musculatura, com grande parte especificamente na musculatura posterior. E o objetivo de Bertherat é exatamente promover a aprendizagem do bem-estar, ensinar a reconhecer o que significa 'sentir-se bem', mover-se sem limitações, liberar-se das inibições que bloqueiam a ação, para que essa nova experiência se grave na memória corporal e permita à pessoa restabelecer seu equilíbrio de forma autônoma (Fragoso; Negrine, 1997).

Os exercícios de antiginástica tem conexão direta com o fenômeno da Tomada de Consciência de si mesmo e das ações, e, por sua vez, constitui um dos aspectos relacionados à aprendizagem nas áreas que compõem os conteúdos da educação física (Barros, 1996). “A Antiginástica é uma das formas de se chegar ao conhecimento de si mesmo, à forma perfeita do corpo, ao equilíbrio físico, psíquico e emocional” (Barros, 1996, p. 12). Esse processo de tomada de consciência do corpo leva ao autoconhecimento, ao reconhecimento da musculatura profunda e dos registros emocionais, que possam estar presentes, a reeducação postural, além do desenvolvimento das capacidades físicas.

Nesse sentido, a antiginástica se estabeleceu como um conteúdo desconstruindo a ideia de que o exercício físico, que é a base do esporte e do condicionamento físico, seja a única alternativa para a EF na escola. É uma forma de recuperar o prazer em se movimentar sem exigir grandes esforços, sendo contemplada principalmente na fase escolar (Barros, 1996). E se faz necessário a abordagem no EM quando se pensa no jovem adolescente que enfrenta fase de múltiplas pressões emocionais e sociais que podem dificultar nos processos de aprendizagem, de maneira que a antiginástica pode ser uma ferramenta valiosa para lidar melhor com essas pressões.

A Bioenergética está entre as PCAs que se destaca por sua abordagem integrativa, que busca entender a personalidade com base no corpo, seus movimentos e seus processos energéticos. Funções naturais do corpo, como respiração, expressão através do movimento, liberação e acúmulo de energia, também refletem nossos sentimentos. Esta proposta de prática corporal promove conexão entre o corpo e a mente, partindo do princípio de que ambos operam de maneira semelhante e se influenciam mutuamente (Oliveira et al., 2013).

Lima e Volpi (2016) destacam que “A proposta da Bioenergética é identificar, liberar e superar os bloqueios energéticos, resultando assim no melhor fluxo energético, na ampliação da respiração e na expressão do eu criativo através do prazer e da alegria” (p. 112). Visto que as tensões musculares resultam em bloqueios emocionais, que frequentemente se originam na infância e se desenvolve ao longo da vida, essas tensões agem como ‘courageiras’ que protegem o indivíduo de experiências dolorosas e ameaçadoras, criando barreiras à sua capacidade de vivenciar sensações e emoções, e, assim, de se sentir pleno, livre e em conexão com o mundo ao seu redor (Fonseca, 2011).

Segundo Lima e Volpi (2016) a aprendizagem abrange um processo complexo que vai

além da mente, impactando as emoções e o estado de ânimo dos estudantes, dessa forma as emoções têm um papel fundamental na motivação e aprendizagem dos estudantes. Diante disso, cabe destacar que os exercícios de bioenergética leva o jovem adolescente ao equilíbrio emocional e físico. Ao se referirem aos exercícios de Bioenergética, Lima e Volpi afirmam que “Assim, leva-se em consideração que, atuando de forma corporal e ativa, é possível oferecer aos adolescentes um meio saudável e protegido de reconhecimento das defesas, que possa terapeuticamente auxiliar seu desenvolvimento” (2016, p. 113)

A capacidade de resolver problemas e de aprimorar o pensamento criativo e eficaz está profundamente relacionada ao manejo e à utilização da energia mental, e esses aspectos estão diretamente relacionado a bioenergética. (Lima; Volpi, 2016). Mas além disso as capacidades físicas também são desenvolvidas através da bioenergética, Rocha et al. (2017, p. 176) destacam que “A Bioenergética, ao contrário da mentalidade tradicional de valorização apenas do pensamento, privilegia a parte inferior do corpo, destacadamente os membros inferiores, na função de locomoção”.

O Tai chi chuan é outro tipo de PCAs que vem sendo estudada como uma importante prática capaz de auxiliar na redução do estresse e transtornos de ansiedade, que particularmente é muito útil em um período de mudanças rápidas, desafios emocionais e sociais, em que perpassa o jovem adolescente.

Machado e Mello-Carpes (2018) realizaram um estudo no segundo semestre de 2017 em uma escola com adolescentes com média de idade de 14 anos, onde um grupo de 34 estudantes praticou um exercício básico do Tai chin chuan (Zhanzhuang) com o objetivo de identificar se o Tai Chi Chuan seria capaz de diminuir o estresse e a ansiedade nos estudantes. Os resultados apurados mostram que os exercícios de Tai Chi Chuan diminuiu o estresse, porém não trouxe resultados relevantes em questões da ansiedade. No geral o estudo aborda que 29% dos estudantes concordaram totalmente que essa prática melhorou o rendimento escolar, 36% concordou totalmente que a prática ajudou a ficarem mais tranquilos, 21% concordou totalmente que a prática ajudou na concentração nas atividades das aulas e 29% dos estudantes afirmou que depois das práticas houve uma melhora na memória, lembrando facilmente das coisas.

O Tai Chi Chuan é considerado uma prática que visa a manutenção e recuperação da saúde, a partir do momento em que se desenvolve a consciência, a percepção do corpo e o

autocuidado, o praticante é guiado para um estado de equilíbrio interior e bem-estar, sendo possível também adaptar a implementação dessa prática e atingir esses objetivos no âmbito educacional. Além de trazer benefícios como relaxamento, equilíbrio, por se tratar de uma prática relacionada ao exercício de meditação em movimento (Galvão, 2020).

Considerando todas essas contribuições das PCAs, Coldebella (2002) revela que esses tipos de práticas corporais se distanciam da ênfase excessiva na busca pela performance esportiva, voltando-se para o crescimento contínuo do ser humano, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento e a exploração dos potenciais físicos, emocionais, mentais, sociais, expressivos, sensíveis e espirituais de cada indivíduo. Portanto, dentro das possibilidades das práticas corporais alternativas, elas desempenham um papel significativo no desenvolvimento e aprendizagem, proporcionando uma abordagem holística e educacional mais abrangente e enriquecedora que busca beneficiar cada indivíduo, em vários aspectos, principalmente quando pensamos nos jovens adolescentes, que estão vivenciando uma fase de processos marcada por diversas mudanças, amadurecimento e autoconhecimento.

Essas atividades não apenas promovem o crescimento físico e habilidades motoras, mas também incentivam a autoconsciência, a empatia e a autenticidade, fundamentais para o desenvolvimento emocional e social dos jovens. Além disso, ao oferecer um espaço acolhedor e livre de pressões competitivas, as práticas corporais alternativas permitem que os jovens explorem suas identidades e potenciais de forma positiva, contribuindo para sua confiança e autoestima. “À vista disso, reforça-se que as atividades práticas que respeitam a indissociabilidade corpo/mente, são amplamente evidenciadas, na concepção das neurociências, como cruciais no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento do sujeito” (Ribeiro, 2019, p. 94).

4. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como principal objetivo elaborar uma revisão da literatura acerca das PCAs como conteúdo da Educação Física escolar e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem humana de jovens estudantes do Ensino Médio. Com base no objetivo estabelecido e nas evidências encontradas ao longo do estudo, pôde-se indicar as influências das PCAs nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens adolescentes e a necessidade de trabalhá-las, principalmente, no Ensino Médio.

Durante a adolescência, o jovem enfrenta transformações significativas, tanto biológicas quanto emocionais e cognitivas, que moldam sua identidade e seu papel na sociedade. Esse período é marcado por uma busca intensa por autonomia e uma necessidade crescente de pertencimento, tornando as inter-relações com o meio essenciais para seu desenvolvimento.

Entre os principais achados, percebe-se a necessidade de proporcionar aos estudantes uma ampla gama de vivências relacionadas aos diferentes aspectos da cultura corporal, incluindo as PCAs, que ganharam destaque na área da educação física escolar e são entendidas como práticas associadas ao movimento humano. Nas propostas curriculares da BNCC (2018) foi exposto que as PCAs não possuem conteúdo próprio, mas estão inseridas dentro da unidade temática ginástica, que devem ser trabalhadas de maneira educativa e pedagógica “(...) com as reformulações e criação de um documento exclusivo para o Ensino Médio, as PCAs foram reduzidas a ginástica de conscientização corporal e inseridas no guarda-chuva da Ginástica” (Telassio, 2022, p. 48). Dessa forma, sendo integradas no currículo da educação física devem ser trabalhadas com mais frequência principalmente no Ensino Médio, onde os jovens adolescentes estão em constante evolução, formando um projeto pedagógico que contribuirá para a compreensão, reflexões de valores e experiências enriquecida pela corporeidade.

Ao evitar competitividades e as comparações de habilidades, as PCAs promovem um ambiente mais inclusivo e acolhedor, permitindo que os estudantes explorem suas próprias capacidades e se engajem em atividades que valorizam o autoconhecimento e o bem-estar pessoal. Porém é importante destacar que isso não implica na desvalorização das práticas convencionais. Pelo contrário, as PCAs se aplica também para complementar o currículo existente, oferecendo aos estudantes diversidades de vivências e oportunidades de aprendizagem.

No que tange aos impactos das PCAs, elas têm impactos em comuns significativos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens adolescentes, para além dos avanços físicos, emocionais, cognitivos e psicossocial, tem a capacidade de enriquecer o repertório motor dos adolescentes, são práticas corporais que vão além do físico, reúnem consigo a conexão mente-corpo, consciência corporal em prol do bem-estar, auxiliando o jovem adolescente a compreender melhor seu corpo, elementos fundamentais para um desenvolvimento equilibrado e eficaz durante a fase da adolescência. Conforme aqui exposto, as PCAs além de impactos nas capacidades físicas, impactam na parte sensório-motora e na introspecção dos adolescentes, envolvendo uma auto-observação e análise profunda de seu

interior incluindo emoções, motivações e padrões de comportamentos. As PCAs como o yoga, biodança, antiginástica, por exemplo, que são práticas que reconhecem a conexão entre corpo e mente são amplamente destacadas, como fundamentais para os processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo impactos significativos nos aspectos emocionais (diminuição do estresse, ansiedade etc), nas capacidades físicas (flexibilidade, força, equilíbrio e resistência), aspectos afetivos (relação consigo mesmo, com o outro e com o meio), cognitivos (consciência de si e autoconhecimento), psicossocial (construção de relações interpessoais significativas) dos jovens adolescentes. Considerando esses aspectos, quando há equilíbrio da mente e do corpo, tende a refletir positivamente nas demais áreas em que o jovem adolescente está inserido (familiar, escolar, sociedade, entre outras).

Ademais, os achados desta pesquisa são úteis para apresentar as PCAs como prática pedagógica justamente por oferecer princípios e valores distintos dos que foram amplamente propagados na área da Educação Física escolar por um longo período. Evidenciando a importância e as contribuições que essas práticas podem proporcionar aos adolescentes inseridos principalmente no Ensino Médio, contribuições que trata os estudantes em sua totalidade (corpo e mente), trazendo reflexões no modo de sentir, agir e pensar a prática. Além de refletir sobre a necessidade de professores da área expandir seus conhecimentos acerca de diferentes práticas corporais para que os processos de ensino-aprendizagem seja enriquecedor.

Quanto as limitações da pesquisa, ressaltam-se que nas bases de dados eletrônicas consultadas (CAPES, Scielo, Google acadêmico e Google) houveram poucas evidências acerca dos impactos das PCAs no desenvolvimento e aprendizagem especificamente em estudantes do Ensino Médio, impactando nas análises e discussão dos dados.

Posto isso, em relação às futuras investigações, recomenda-se mais pesquisas sobre as PCAs na educação física escolar aplicadas no contexto do Ensino Médio para jovens adolescentes, destacando os efeitos dessas práticas no desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Essa pesquisa ampliou e enriqueceu meus conhecimentos acerca das diversidades de práticas que constituem as PCAs, e espero que sirva para a realização de estudos futuros.

5. Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. C. R. O papel das revisões de literatura na produção e síntese do conhecimento científico em Psicologia. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, p. 1-5, 2021.

ARANEDA, Rolando Toro. **Teoria da Biodança**. 1. ed. Fortaleza, Ceará: ALAB, 1991.

AYRES, J. R. C. M.; (org). Caminhos da Integralidade na atenção primária à Saúde: recursos conceituais e instrumentos práticos para a educação permanente da equipe: adolescência e juventude. Departamento de Medicina Preventiva, FMUSP, São Paulo, abril 2012.

BARROS, D. D. **Antiginástica como perspectiva de desenvolvimento da consciência corporal**. 1996. Trabalho de conclusão de curso (obtenção do título de Professora em Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de educação física, UNICAMP, Campinas, 1996.

BETTI, M. **A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período 1930-1986: uma abordagem sociológica**. 1988. Dissertação (Mestrado em educação física) – Escola de Educação Física, USP, São Paulo, 1988.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Bauru, SP, v. 1, n. 1, p. 73-81, jun./set. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Decreto Lei nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. **Programa Saúde na escola – PSE**. 2007.

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

CESANA, J. **O profissional de educação física e as práticas corporais alternativas: interações ocupacionais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2005.

CESANA, J.; NETO, S. S. Educação física e práticas corporais alternativas: o trabalho com o corpo em questão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 462-470, out./dez. 2008.

CESANA, J. **Práticas corporais alternativas e a educação física: entre a formação e a intervenção**. 2011. Tese (Doutorado em concentração ciência do desporto) – Pós-graduação da faculdade de educação física, UEC, Campinas, 2011.

COLDEBELLA, A. O. C. **Práticas Corporais Alternativas: um caminho para a formação em educação física**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2002.

COLDEBELLA, A. O. C.; LORENZETTO, L. A.; COLDEBELLA, A. Práticas Corporais alternativas: formação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.2, p.111-122, mai./ago. 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; FIORIN, G. Educação física no ensino

médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.2, p.138-145, 1999.

BUNGENSTAB, G. C. Educação física, ensino médio e juventude: vamos falar sobre crise?. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, p. 1-10, 2019.

BUNGENSTAB, G. C. A presença do termo juventude na produção científica da Educação Física brasileira: para onde vamos?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-14, abril/junho, 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília, DF: Ministério da saúde. 2007 Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf>. Acesso em: 06 agos. 2024.

FENSTERSEIFER, P. E. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 243-256, out./dez. 2009.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, R. S. B. **Bioenergética: um caminho de auxílio no processo de ensino-aprendizagem do violino**. 2011. Dissertação (Mestrado em música) – Pós-graduação em música, UFP, João Pessoa, 2011.

FERREIRA, K. R. M. Biodanza para adolescentes. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.mentecorpoespirito.com.br/biodanza-para-adolescentes>

FRAGOSO, R.; NEGRINE, A. Práticas corporais alternativas e seus significados. **Movimento**, v.1, n. 6 p.14-33, 1997.

FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GALLARDO, J. S. P. (org) et al. **Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio**. 2. ed Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GALVÃO, J. S. G. R. **Práticas corporais integrativas na educação física escolar: um caminho para a formação integral dos estudantes**. 2020. Dissertação (Mestrado em educação física) – UNB, Brasília, 2020.

GEREMIA, N. N. M. G.; BORELLA, D. R. Práticas corporais na educação física escolar: a Biodanza nas aulas do ensino fundamental. *Cadernos PDE*, Paraná, v.1, p. 1-21, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GNERRE, M. L. A. Gheraṇḍa Saṃhitā: Corpo e Libertação na Tradição Haṭha Yoga. **Revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 219-246, set./nov. 2011.

GROLLI, V.; WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N. P. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, vol. 9, n. 1, p. 87-103, Jan./Jun. 2017.

IMPOLCETTO, F. M.; TERRA, J. D.; ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. As práticas corporais alternativas como conteúdo da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 267-281, jan./mar. 2013.

KEHL, Maria R. A Juventude como Sintoma da Cultura. In: Novaes, Regina & Vannuchi, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

LORENZETTO, L. A.; MATTHIESEN, S. Q. **Práticas Corporais Alternativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

JOÃO, R. B. **Corporeidade/subjetividade humana e psicoterapia corporal em Biossíntese: articulações entre o pensamento complexo e a psicologia clínica**. 2020. 415 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2020.

JOÃO, R. B. Concepção de corporeidade/ subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da educação física. **Movimento**. Brasília, v. 28, e28036, p. 1-23, jun./jul. 2022.

LIMA, E. C. L.; VOLPI, S. M. O desenvolvimento da inteligência intrapessoal e interpessoal em adolescentes através de exercícios da vegetoterapia e da bioenergética. In: VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara (Org.) XXI congresso brasileiro de psicoterapias corporais. Anais. Curitiba: Centro Reichiano, p. 106-118, 2016.

MACHADO, R. S.; MELLO-CARPES, P. B. Redução do estresse e ansiedade na escola por meio do tai chi chuan. *Revista Ciência em Extensão*, São Paulo, v.14, n.3, p.64-78, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MORAES, F. O.; BALGA, R. S. M. A yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, V. 6, n. 3, p. 59-65, ago./set. 2007.

OLIVEIRA, G. F.; SILVA, R. C. A.; ROLIM, S. G. Análise bioenergética: uma revisão sistemática da literatura. **Id on line Revista de psicologia**. V. 7, n. 20, p. 75- 96, jul. 2013.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância social. São Paulo, 2015. p. 7-17.

PAPALIA. D. E.; Feldman, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PETERSEN, C. S. Evidências de efetividade e procedimentos básicos para terapia cognitivo-comportamental para crianças com transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre, v.13,n. 1, p. 39-50, ago. 2011.

PIOVESAN, J.; OTTONELLI, J. C.; BORDIN, J. B.; PIOVESAN, L. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, Núcleo de tecnologia educacional, 2018.

PRADO, C. S. P. **O yoga como prática corporal dentro da educação física escolar e**

seus impactos na saúde mental de adolescentes, com foco em ansiedade e depressão: uma revisão bibliográfica narrativa. 2022. Trabalho de conclusão de curso (obtenção do título de Licenciada em Educação Física) – Faculdade de educação física, UNB, Brasília, 2022.

RIBEIRO, A. A.; FERNANDES, C. T.; CARVALHAL, M. I. M. M.; COSTA, A. S.; MACIEL, C. M. L. A. A prática do yoga na escola: elementos preliminares e percepções de estudantes de ensino técnico integrado ao nível médio. **Proficientia, Cuiabá**, N.12, p. 82-97, nov. 2019.

ROCHA, D. F. L.; ANTÉRIO, A.; ANDRADE, F. C. B.; SILVA, P. N. G. Grounding postural nas aulas de educação física: uma análise bioenergética. *Revista Brasil Educação Física Esporte*, São Paulo, p. 71-182, jan./mar. 2017.

SALLE, E.; ROCHA, N. S.; ROCHA, T. S.; NUNES, C.; NUNES, M. L. F. Escalas psicométricas como instrumentos de rastreamento para depressão em estudantes do ensino médio. **Revista Psiquiátrica Clínica**, Porto Alegre, p. 24-27, jun./dez. 2012. Scielo. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em movimento do novo ensino médio**. Brasília, 2012.

SOARES, C. L. **O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930.** 1990. Dissertação (Mestrado em Concentração Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Uberlândia, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TELESSIO, M. G. **Práticas corporais alternativas ou ginásticas de conscientização corporal? Uma análise a partir da BNCC.** 2022. Trabalho de conclusão de curso (Finalização do curso de Educação Física) - Faculdade de Educação Física e Dança, UFG, Goiânia, 2022.

VAGO, T. M.; pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Minas Gerais, p. 25-42, set. 2009.

VELHO, M. T. A. de C.; QUINTANA, A. M.; ROSSI, A. G. Adolescência, autonomia e pesquisa em Seres Humanos. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 76-84, abril de 2014.