



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS, SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO MÉDIO.

Julia Pereira Rodrigues

Brasília - DF

2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS, SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO MÉDIO.

Julia Pereira Rodrigues

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
Física como requisito básico para a
conclusão do Curso de Educação
Física – Licenciatura, sob orientação
do professor Dr. Renato Bastos João.

Brasília, setembro de 2024.

JULIA PEREIRA RODRIGUES

PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS, SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO MÉDIO.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Bastos João

(Orientador)

Universidade de Brasília

Prof. Dra. Dulce Maria Filgueira de Almeida

Universidade de Brasília

Prof. Glauco Falcão de Araújo Filho

Universidade de Brasília

Brasília, setembro de 2024.

DEDICATÓRIA

Dedico a minha amorosa e barulhenta família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Aurenilde que em meio a tantas diversidades sempre sorriu e me acolheu. Espero um dia ter metade da sua grandiosidade.

Agradeço às minhas duas avós, Nilza e Lúcia, que sempre apoiaram os meus sonhos.

Agradeço aos meus amorosos irmãos Andrei e Sabrina que, mesmo correndo atrás dos próprios sonhos, sempre estiveram ao meu lado e me incentivaram.

Agradeço aos demais familiares que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos amigos e colegas por tornarem o caminho mais leve, mas em especial a Aline que esteve comigo nesses últimos anos nos momentos de risos e choros. Espero que no futuro nossos caminhos continuem se cruzando.

Agradeço ao meu orientador Renato Bastos, por toda aprendizagem, paciência e competência e pela oportunidade de construir este trabalho.

Agradeço a minha bolinha de pelos, Panda, que caminhou comigo nos últimos 14 anos. Sinto sua falta.

RESUMO

A presente pesquisa se caracterizou como um relato de experiência que teve como objetivo compreender as influências das práticas corporais alternativas na saúde mental de jovens estudantes de uma turma do ensino médio numa escola pública do Distrito Federal, considerando seus estados subjetivos de ansiedade a partir da perspectiva da corporeidade humana. As PCAs na educação física escolar para estudantes de ensino médio possibilitam novas formas de relacionar com o corpo, especialmente durante a adolescência, período marcado por profundas mudanças biopsicossocioculturais. Sendo assim, ao inserir as PCAs no ambiente escolar nas aulas de educação física pode-se auxiliar no desenvolvimento de aspectos psicológicos/subjetivos da corporeidade dos estudantes, promovendo uma melhor relação com a unidade mente/corpo. A experiência de realizar uma pesquisa exploratória na realidade escolar se deu por meio de um estudo qualitativo. Para o desenvolvimento deste relato de experiência foi utilizado a metodologia construtivo-interpretativo, que busca interpretar as produções subjetivas dos participantes ao longo de todo o processo, utilizando-se como instrumentos de levantamento de informação a observação do participante, diário de campo e a entrevista aberta. Os resultados indicam que a utilização das PCAs como conteúdo da educação física na escola, contribuem para desenvolvimento integral, e podem influenciar significativamente na saúde integral dos jovens estudantes do ensino médio. Concluiu-se que intervenções de PCAs realizadas com os participantes desta pesquisa geraram alguns impactos na saúde mental de alguns dos jovens estudantes do ensino médio, tendo desdobramentos para o desenvolvimento humano deles na perspectiva da corporeidade/subjetividade.

Palavras-chaves: Práticas corporais alternativas, saúde mental, educação física, corporeidade e subjetividade

SUMÁRIO

1) Introdução.....	08
2) Base Teórica.....	09
2.1) Práticas Corporais Alternativas e Educação Física Escolar.....	09
2.2) O corpo na concepção das PCAs.....	12
2.3) Yoga e Meditação como Práticas Corporais Alternativas.....	15
2.4) Saúde Mental e Ansiedade na Adolescência.....	17
2.5) EF, Ensino Médio e Jovens.....	19
3) Metodologia.....	22
4) Resultado e Discussão: o processo de construção da informação.....	24
5) Considerações Finais.....	31
6) Referências bibliográficas.....	32

1) Introdução

As Práticas Corporais Alternativas (PCAs) surgiram sob as influências e desdobramentos dos movimentos de contracultura nos anos 60 que vieram como uma onda de contestação ao projeto modernizador (Coldebella; Lorenzetto; Coldebella, 2004). A contracultura reivindicava a liberdade e a autonomia dos indivíduos, defendendo a espontaneidade, o resgate do habitat rústico, a vida em comunidade e a reconciliação com o corpo (Coldebella, 2002).

As PCAs foram criadas com diferentes finalidades de modo que se distanciam da convencionalidade. As propostas das PCAs mostram discursos que apontam para uma forma alternativa de gestão social do corpo e da busca pela saúde, contrariando os arquétipos corporais tradicionais baseados em volume e forma como sinônimo de saúde (Albuquerque, 1999), ainda que já estejam sendo exploradas a partir desses arquétipos corporais tradicionais.

Adentrando o universo das PCAs é possível perceber que há complexidade para definir de maneira plena e aceitável todos os seus termos, sendo assim, as conceituaremos a partir dos os autores Coldebella, Lorenzetto e Coldebella (2004) afirmando que as PCAs são atividades que possibilitam o autoconhecimento pela execução de movimentos lentos e prazerosos, permitem vivenciar a sensibilidade, a criatividade, a expressividade, a espontaneidade e o bom funcionamento do corpo, permitindo ao homem uma vivência mais plena de sua corporeidade, atuando na ressignificação do mesmo, como ser integral.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi compreender como as PCAs podem influenciar na saúde mental de jovens estudantes de uma turma do ensino médio numa escola pública do Distrito Federal, considerando os estados subjetivos de ansiedade a partir da perspectiva da corporeidade humana.

Além disso, busca-se por meio deste relato de experiência evidenciar a importância das PCAs como conteúdo da educação física escolar, visto que, o desenvolvimento dessas práticas no ambiente escolar possibilitaria uma nova visão sobre o ser humano a partir da noção de corporeidade e o rompimento com os padrões tradicionais de movimento e comportamento. Segundo Matthiessen (1999), se as PCAs fossem fomentadas de maneira efetiva nas escolas poderiam revelar novas formas de intervenção no âmbito da educação física enquanto componente curricular.

2) Base teórica

2.1) Práticas Corporais Alternativas e Educação Física Escolar

As PCAs adentram e influenciam a Educação Física brasileira a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 do século XX (Matthiesen; Lorenzetto, 2007). As PCAs são práticas que se afastam das formas clássicas da educação do corpo que trabalham apenas forma e volume. A intenção era que as práticas pudessem superar na área da Educação Física o ensino do gesto técnico (Coldebella, 2002).

No início do século XX, a Educação Física, no Brasil, começou a ser implementada nas escolas com influências dos métodos alemão, sueco e francês. Durante o período higienista Educação Física no Brasil recebia influência direta dos médicos e nas aulas o conteúdo predominante estava relacionado à promoção da saúde e formação de hábitos de higiene dos alunos (Impolcetto, 2013).

A Educação Física brasileira se generalizou em 1930, é consolidada principalmente com a ginástica calistênica e o método alemão. Entretanto, a educação física foi difundida de caráter médico-higienista e militar (Kolyniak, 2008). Nesse mesmo período, a Educação Física é influenciada pelo caráter militarista, destacando a disciplina e a preparação física dos estudantes. Em 1970, com a ascensão dos militares ao poder, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluir os incapacitados (Betti, 1991). Além disso, com foco nas vertentes militaristas, o intuito era promover a disciplina e a ordem, e incentivar o esporte de alto rendimento para projetar uma imagem positiva do país.

A partir deste momento a Educação Física tem o ensino voltado para as práticas esportivas sendo utilizado praticamente como conteúdo hegemônico dessas aulas. A prática esportiva era incentivada tanto no meio estudantil quanto para população geral, a ideia naquela época era desviar a atenção das questões políticas. De acordo com Betti (1991) à Educação Física foi conferida a responsabilidade de servir de base para a formação de novos talentos.

Após o fim da ditadura militar, com a redemocratização do país, o contexto sociopolítico do Brasil passava por mudanças significativas. A Educação Física rompe com os ideais militaristas, visando novas perspectivas pedagógicas. Desta forma a Educação Física

avança para a ampliação de seus conteúdos e percepção do corpo e do movimento, voltando-se então para a compreensão da cultura corporal (Bracht, 1996; Coletivo de Autores, 1992).

Neste contexto de renovação no cenário da Educação Física brasileira, sobretudo voltadas para as questões escolares, as PCAs surgem no intuito de romper os padrões tradicionais da Educação Física que ainda são voltados para as competições esportivas e a estética dos corpos. Ambas tendências predominantes nos dias atuais na Educação Física surgiram em diferentes contextos históricos do Brasil. Enquanto a tendência esportiva ganha força durante o regime militar. O esporte passou a ser esporte na escola e não da escola. E nesse contexto o professor se torna um treinador. Assim sendo, a Educação Física estava voltada para o alto rendimento e performance (Coletivo de Autores, 1992). A tendência voltada para estética é chamada de cultura fitness ou movimento fitness, surge na década de 1980, a cultura fitness constitui-se pela ânsia dos cuidados corporais, um aumento de controle e atenção exacerbada sobre o corpo. Essa cultura revela um fascínio sobre belos corpos e, ao elegê-los como símbolos da saúde - expressão máxima do autocontrole, e da disciplina (Silva, 2012).

As duas tendências que influenciam os dias atuais têm questões vinculadas à noção de forma e volume, além disso, é disseminado o discurso da saúde perfeita, da estética corporal e de suas relações com a sociedade narcísica. A concepção sobre o corpo cuja estética é o alvo de todos os objetivos, seja na obtenção da saúde perfeita, seja na cultura das academias de ginástica, dessa maneira trata-se de um corpo contemporâneo essencialmente tecnocrata (GOMES et al., 2019).

A partir dessas influências o desenvolvimento das PCAs na escola pode propiciar o equilíbrio entre corpo e mente, contribuindo para o bem-estar dos estudantes. A autora Impolcetto (2013) afirma, que as PCAs proporcionam além das vivências, a reflexão sobre valores como a cidadania, a paz, a cooperação, a inclusão, a confiança, a responsabilidade, entre outros, assim sendo os envolvidos no processo educativo aprendam a respeitar e conviver com as diferenças,

As PCAs na Educação Física Escolar podem favorecer o desenvolvimento da consciência corporal dos indivíduos. A consciência corporal evidencia uma “quebra de barreiras” no âmbito corporal, apontando a importância de se desfazer os “preconceitos” com

relação ao semelhante. E possibilitar a diminuição dos preconceitos com o corpo, na relação entre as pessoas, principalmente na escola, pode auxiliar na conscientização da necessidade e importância do semelhante na vida em sociedade (Cezana; Souza Neto, 2008).

Segundo o Impolcetto (2013), a maneira como o professor de Educação Física vai propor e procurar desenvolver as PCAs nas aulas de Educação Física, vai depender dos objetivos que deseja alcançar e dos princípios que são levados em consideração. De modo que seja adaptado para as necessidades e realidades dos indivíduos participantes.

Ainda buscando a compreensão das PCAs no campo da Educação Física, a autora Coldebella (2002), reconhece que as PCAs aparecem na área da Educação Física visando um olhar holístico em relação aos seus praticantes. A forma dualista corpo e mente é questionada pelos idealizadores, que se propõem a trabalhar o indivíduo por inteiro, nos seus aspectos físico, mental, espiritual, emocional, social, político e cultural. A sensibilidade, o bem estar, a natureza, a criatividade, a percepção e a conscientização corporal são o foco destas práticas.

Na perspectiva ainda da autora Coldebella (2002) afirma-se que as PCAs afastam-se da obsessão e indenização causadas na busca pela performance esportiva, voltando-se para o ser humano em constante transformação, buscando alcançar o desenvolvimento e a compreensão dos potenciais físico, expressivo, sensível e espiritual de cada indivíduo a partir da experiência da unidade corpo/mente.

De acordo com Matthiessen (1999) a perspectiva alternativa como uma opção às ações desenvolvidas pela Educação Física, se contrapondo ao modelo já existente. Portanto, alternativo significa uma saída do comum, um rompimento com padrões, outro modo de agir, uma visão diferente da atual, ir além do que é corriqueiro.

Segundo Matthiesen e Lorenzetto (2008), a prioridade dessas práticas se assenta na integração entre corpo e mente. Os autores Cezana e Souza Netto (2008) aprofundam-se discorrendo de que as PCAs auxiliam no trato com o corpo, principalmente, por estarem voltadas para o “ser integral” e à “consciência de si próprio”.

A questão do corpo, bem como as práticas corporais na Educação Física podem ser abordadas sob diversos ângulos como performance, cultura física, fisiologia e bioquímica humana, expressão corporal, recuperação física, bem estar etc. Porém, o discurso sobre a consciência corporal e a (re)descoberta do corpo - como a ascensão de uma nova

racionalidade que se opõe a concepção dicotômica corpo-mente emergem, sobretudo, com a inserção das PCAs no seu “universo” (Fensterseifer, 2001).

Enfim, pressupõe-se que a partir das PCAs se pode apreciar um amplo processo cultural de múltiplas dimensões no campo da cultura corporal de movimento. (Albuquerque, 1999). O intuito é que as PCAs consigam trabalhar o físico em função da mente, rompendo com a visão tradicional que busca exclusivamente o desenvolvimento da dimensão física e considerando o corpo na dimensão mental. Ou seja, abrangendo o corpo integral.

Nesse sentido, não haveria divisão dicotômica do corpo e contemplaria o indivíduo como um todo. O indivíduo que emerge nas PCAs indica um homem competente na gestão do seu corpo e da sua mente, já que ele seria capaz de compreender as partes internas e externas do seu mundo (Albuquerque, 1999).

2.2) A concepção de corpo nas PCAs

No campo da Educação Física, a intenção das PCAs é trazer outra forma de educação para o corpo e os sentidos, propondo novas opções de experimentar o movimento (GOMES et al., 2019). Assim, o objetivo é se afastar das práticas corporais convencionais que consideram apenas a dimensão biológica do corpo.

Os discursos das PCAs mostram um caminho alternativo durante a crise de identidade da Educação Física, especialmente a partir dos anos de 1980, período pelo qual a educação física era caracterizada pela estética nos moldes do mercado corporal, à potência muscular, à racionalização do movimento, à fragmentação corporal para mensurar o corpo. As PCAs abrem espaço para outras vias reflexivas na tentativa de superar aspectos relacionados à forma física, volume corporal e máximo rendimento (GOMES et al., 2019).

As PCAs atualmente não são necessariamente desenvolvidas em oposição às práticas convencionais de esporte e das academias, como a ginástica e a musculação, por exemplo, pois acabam sendo cada vez mais utilizadas como práticas corporais complementares e/ou integrativas (Impolcetto, 2013). As PCAs não estão preocupadas com performance ou estética pois leva em consideração a busca pela saúde, que observar o corpo não somente como objeto, mas sim como corpo sujeito, isto é, um corpo/mente que guarda a identidade do sujeito desde a sua dimensão biológica e se desenvolvendo nas dimensões psíquica, mental, social-cultural. (João, 2020, 2022).

O corpo no âmbito das PCAs é compreendido como corpo integral, visando o ser como um todo, ou seja, considera-se todas as dimensões do humano. Entre as diferentes perspectivas de um corpo sujeito, de uma noção de corpo/mente como unidade, assume-se para este trabalho as ideias de João (2022, 2020, 2018; João; Ribeiro, 2019; João; Brito, 2004). Numa primeira proposta, a corporeidade baseia-se:

“nas dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-histórico cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociáveis na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade” (João; Brito, 2004, p. 266).

Dialogando com a perspectiva de João (2022), com desenvolvimento de seus estudos, é proposta uma concepção de corporeidade mais atual que está organizada a partir de dois conceitos principais: corporeidade/subjetividade do indivíduo e a subjetividade social. O primeiro estabelece três dimensões ou sistemas constituidores do indivíduo: orgânico-sensório-motor, psíquico-afetivo-relacional e mental/espiritual e ainda subjetividade social.

A partir desses 3 sistemas constitui-se a corporeidade/subjetividade do indivíduo-sujeito humano. Para uma compreensão maior dessas dimensões iremos conceituarmos cada dimensão se define da seguinte maneira:

O sistema orgânico-sensório-motor dotado de uma subjetividade orgânica surge de um proto psiquismo presente nas células e nas interações celulares, produzindo configurações somáticas. Como explicado acima, este é o primeiro nível de emergência da subjetividade humana. Da inter-relação entre a subjetividade orgânica e a cultura, emerge um psiquismo neurocerebral-cultural, com a participação específica do aparelho neurocerebral. A partir desse psiquismo superior inconsciente e consciente, constituem-se dois outros sistemas (João, 2022, p.11).

As duas outras dimensões que se constituem a partir da primeira dimensão em interrelação com a cultura são definidas como:

O sistema psíquico-afetivo-relacional, caracterizado pela produção de sentidos (fluxos de pensamentos e linguagem) míticos/mágicos e pelos processos afetivos (fluxos de afetos) relacionados às nossas experiências imaginárias, fantasmáticas e oníricas. O sistema mental, responsável pela organização do pensamento e da ação, no qual são gerados sentidos (fluxos de pensamentos e linguagem) racional/empírico/técnico (João, 2022, p.11).

Segundo João (2020, 2022), a subjetividade social, surgir a partir das interações entre os indivíduos que organizam uma sociedade, constituindo um sistema caracterizado por um nível maior de complexidade, o qual retroage engendrando a corporeidade/subjetividade dos

indivíduos-sujeitos em suas três dimensões. A subjetividade social é um princípio subjetivo de identidade social gerado pela cultura, que insere o indivíduo na sociedade e a sociedade no indivíduo

No dinamismo da inter-relação das três dimensões e mais a subjetividade social, na qual está inserido o indivíduo-sujeito, se dá a produção constante de configurações somáticas/subjetivas, nas quais são gerados os afetos/sentidos, unidade elementar da produção subjetiva que caracterizam os estados dinâmicos biopsicossocioculturais do indivíduo-sujeito (João, 2020, 2022).

Esta concepção de corporeidade/subjetividade humana está fundamentada na epistemologia complexa de Edgar Morin. Neste sentido, trata-se de uma concepção de ser humano materialista, ainda que esteja fundamentada numa ontologia e numa epistemologia abertas (João, 2020). A importância de destacar essa característica da referida concepção está na necessidade de situá-la nas discussões acerca das concepções de corpo no debate das PCAs, as quais apresentam diferenças significativas. Enquanto no Ocidente o corpo é direcionado para abordagens concretas, palpáveis e mensuráveis, o corpo no Oriente está relacionado a uma perspectiva espiritual. Nesta visão oriental busca-se constantemente religar o metafísico ao físico, ou seja, corpo, espírito, emoção e energia (Siviero; Lorenzetto, 2004).

As PCAs que se originaram tanto no Oriente quanto no Ocidente, apesar de trabalharem o corpo e a mente, possuem algumas distinções. Enquanto a razão é a perspectiva com a qual se busca compreender as PCAs no Ocidente, no Oriente é a partir de uma visão espiritual. Essas diferenciações estão relacionadas aos processos culturais destas tradições, e por isso o corpo é compreendido e cultuado de uma forma diferente em cada hemisfério.

A partir disso é possível compreender que existem mais de uma forma de uma visão dicotômica do corpo. Enquanto no Ocidente estamos ligados a um corpo que tem como base fundamental a dimensão física e material, no Oriente tem como seu fundamento primeiro e último a dimensão espiritual. No oriente, a dicotomia está entre a dimensão biológica, que tem como sua base a dimensão física, e as demais dimensões, emocional, mental e social.

Segundo a autora Gomes (2019), para o Ocidente o corpo contemporâneo é fragmentado, ou seja, a gestão do corpo está imersa em uma visão reducionista do materialismo biologicista. Em relação ao Ocidente, a dicotomia ocidental incide ainda na relação entre a dimensão material e espiritual, pois para eles além das outras dimensões que

não a biológica, existe ainda uma dimensão espiritual desconhecida e até mesmo negada pelas visões do corpo ocidental. A visão geral das PCAs se opõe a essas duas formas de fragmentação do corpo tanto aquela que separa corpo, emoção, mente e o social, quanto a que separa o corpo de uma dimensão espiritual. As PCAs propõem uma visão unitária e global que integre corpos e mentes, homem e natureza, físico, psicológico e espiritual, denominada também de holística (Albuquerque, 1999). Nesse sentido, ao pensar o corpo nessa perspectiva é olhar para a interioridade, para a psique humana, para a sutileza energética que o habita. O corpo das PCAs é o corpo sensitivo, é o corpo mental, é o corpo físico, é o corpo sujeito (GOMES et al., 2019).

2.3) Yoga e Meditação como Práticas Corporais Alternativas

O Yoga, enquanto filosofia de vida, é uma prática milenar de origem indiana e seus ideais são disseminados pelo mundo todo. A palavra “Yoga” vem do sânscrito “yuj” que significa juntar, atrelar e unir. O Yoga busca a harmonia entre o corpo e a mente. (Feuerstein, 2008).

O Yoga pode ser definido como “um conjunto de teorias e práticas dedicadas ao desenvolvimento integral do homem, sob seus aspectos físicos, mentais, emocionais e espirituais” que busca conduzi-lo a uma experiência de consciência transfiguradora, capaz de libertá-lo de todo sofrimento humano (Gulmini, 2010, p.2).

É importante ressaltar que o Yoga é uma prática meditativa, ou seja, o Yoga e a meditação são práticas indissociáveis. No desenvolvimento das práticas de Yoga associam-se as posturas físicas (Asanas) com o controle da respiração (Pranayama) e a meditação (Dhyana), e foca na força, flexibilidade e respiração do indivíduo (Feuerstein, 2008). Dessa maneira buscando a união entre o corpo, espírito e mente.

A Organização Mundial de Saúde, em 2002, incluiu o yoga no conjunto das práticas mente-corpo e estimulou seus países membros a pesquisar e adotar esta prática nos seus sistemas de saúde pública.

No Brasil, o yoga foi inserido no Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da Portaria 719, de 7 de abril de 2011, que criou o Programa da Academia de Saúde. Nos termos da portaria lê-se em seu artigo 6 que "serão desenvolvidas as seguintes atividades no âmbito do

Programa Academia da Saúde: I - promoção de práticas corporais e atividades físicas (ginástica, lutas, capoeira, dança, jogos esportivos e populares, yoga, tai chi chuan, dentre outros). É relevante destacar que somente em 2017, que o Yoga ingressou oficialmente, através da portaria no 849/MS, no rol das Práticas Integrativas e Complementares (PICs) a serem ofertadas nos serviços do SUS, sobretudo na atenção primária da saúde.

As PICs são práticas que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde por meio de tecnologias eficazes e seguras, com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico e na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade (Brasil, 2015).

Para aprofundarmos no tema que centra o eixo dessa pesquisa que são as PCAs é necessário relacionar as PICs e as PCAs para uma melhor compreensão. As PICs e as PCAs apresentam propostas semelhantes, o que as diferem são os seus campos de estudos enquanto o primeiro se vincula ao campo da área da saúde pública o segundo foi formulado próximo ao campo da escola ou/e da saúde/lazer (Antunes, 2023). As PCAs estão sendo incorporadas como PICs pela complexa teia que envolve as práticas corporais no contexto mais geral (Gomes et al, 2019).

Apesar das PCAs não estarem relacionadas ao campo de políticas públicas há incorporação das PCAs no campo da saúde coletiva. O espaço se abriu por meio da Política Nacional de Práticas Integrativas Complementares (PNPIC) que surge pela Portaria GM/MS no 971/2006, integrada ao Serviço Único de Saúde (SUS). No âmbito da PNPIC o ensino das práticas corporais de uma forma geral, coube ao profissional da Educação Física (Gomes et al, 2019).

As PICs e PCAs embora tenham os seus campos de estudos distintos envolve praticamente as mesmas modalidades dentro do seu conjunto de práticas como é o caso do Yoga e da meditação ambas são ofertadas pelo SUS oferecidas na atenção primária em saúde, sendo reconhecidas pelo PNPIC.

O Yoga e a meditação são práticas que foram utilizadas para o desenvolvimento deste relato de experiência. Além disso, foi utilizado a prática de massagem em uma das intervenções. A massagem é considerada uma PCAs e faz parte das PIC (PNPIC) no SUS. A prática de massagem pode reduzir o estresse e promover o relaxamento (Kurebayashi, 2020). Nesse contexto, utilizamos a prática de massagem que embora não seja convencional nas

aulas de educação física, é uma atividade que estudantes conhecem, assim o intuito é promover sensações que as práticas corporais não convencionais muitas das vezes não conseguem proporcionar.

O Yoga, meditação e a massagem são práticas de auto-regulação do corpo e da mente. Estudos apontam que através dessas práticas terapêuticas há eficácia significativa na redução dos sintomas de estresse e ansiedade (Vorkapic; Ranger, 2011). Durante a pandemia do Covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) enfatizou os benefícios do Yoga, recomendando a prática como uma maneira de cuidar do bem-estar físico e mental em casa.

Dessa maneira, é clara a relação da filosofia do yoga com a Promoção da Saúde, sendo sua grande contribuição a oferta de formas de cuidado relacionadas a fatores físicos e psíquicos, para as quais os recursos do modelo de cuidado biomédico têm alcançado pequenos resultados (Siegel; Barros, 2010).

As PCAs dentro da Educação Física propõem-se a estabelecer relações entre corpo-mente como parte de uma abordagem holística para bem-estar físico e mental. Dessa maneira consegue compreender melhor a relação entre o corpo, suas emoções, seus limites e melhorando assim sua relação indivíduo-corpo-mente, indivíduo-mundo (Ferreira, 2000).

2.4) Saúde Mental e Ansiedade na Adolescência

A Organização Mundial de Saúde (OMS), considera o termo Saúde Mental como um estado de bem-estar vivido pelo indivíduo, que possibilita o desenvolvimento de suas habilidades pessoais para responder aos desafios da vida e contribuir com a comunidade.

O bem-estar de uma pessoa não depende apenas do aspecto psicológico e emocional, mas também de condições fundamentais, como saúde física, apoio social, condições de vida. Além dos aspectos individuais, a saúde mental é também determinada pelos aspectos sociais, ambientais e econômicos (Brasil, 2022).

A saúde mental não é algo isolado, é também influenciada pelo ambiente ao nosso redor, ou seja, a realidade social, econômica, política, cultural e ambiental impacta diretamente na saúde mental da população, não sendo um problema meramente individual. Compreende-se que os problemas de saúde mental resultam da coletividade, demandando

políticas públicas, redes de proteção, melhores condições de vida, segurança alimentar e suporte comunitário (Brasil, 2022).

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) confere o adoecimento da população em razão das desigualdades sociais e econômicas, guerra, crises climáticas estão entre as ameaças estruturais globais que afetam a saúde mental, principalmente, as nações de baixa renda são as mais acometidas.

Nos últimos anos o tema saúde mental tem ganhado relevância e destaque no cenário político e acadêmico a nível mundial, e também tem despertado a atenção das autoridades. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que no ano 2019, aproximadamente quase 1 bilhão de pessoas – 14% de adolescentes – em todo o mundo viviam com um transtorno mental, sendo a ansiedade e a depressão os mais comuns. O continente sul americano é o mais afetado atingindo 5,6% da população, sendo o Brasil considerado o país com maior número de pessoas ansiosas do mundo, em torno de 18,6 milhões de brasileiros, isso representa quase 10% da população brasileira.

A ansiedade é uma condição inerente à existência humana, pois assume função protetiva com finalidade de evitar possíveis prejuízos perante situações difíceis ou novas. Reconhecida como parte da sobrevivência humana, sendo considerada normal, quando é adaptativa e motivadora, auxiliando o sujeito a preparar-se às situações consideradas por ele difíceis e complexas (Lenhardt; Salvatti, 2017; Sadock; Sadock; Ruiz, 2017).

A ansiedade patológica é conceituada como uma emoção orientada para o futuro, caracterizada por percepções de incontrolabilidade e imprevisibilidade sobre eventos potencialmente aversivos e um desvio rápido na atenção para o foco de eventos potencialmente perigosos ou para a própria resposta afetiva do indivíduo a esses eventos. (Barlow, 2016, p.104). Entretanto, esta mesma emoção quando descontrolada pode causar diferentes transtornos mentais de modo que desencadeia o sofrimento psicológico e prejuízos significativos na vida acadêmica, social e profissional da pessoa (Lenhardt; Salvatti, 2017; Sadock; Sadock; Ruiz, 2017).

Na adolescência a ansiedade é um sentimento comum durante essa fase, é normal que os adolescentes em algum momento vivenciem essa emoção. A adolescência é uma fase complexa, muitas vezes o indivíduo pode manifestar mudanças no humor e dificuldades de ordem emocional que se não trabalhadas podem estar associadas ao desenvolvimento de

outras psicopatologias na vida adulta, como a depressão, transtornos de ansiedade resultando no desajustamento escolar ou social. (Petersen, 2011, p.41).

Ainda tratando-se da ansiedade na adolescência, é notório que a pressão psicológica, a sobrecarga de atividades escolares e outros fatores como, a pressão familiar com relação à escolha profissional do estudante, ou ainda, a sua própria indecisão com o futuro, a insatisfação, dificuldade para estabelecer a própria identidade, contribuem para que os jovens estudantes (de ensino médio) sejam vulneráveis ao transtorno de ansiedade (ROCHA et al., 2022).

A ansiedade em adolescentes é causada por uma combinação de fatores hereditários e ambientais. Entre as principais causas determinantes, destacam-se a pressão acadêmica, a busca por aceitação social, a influência das mídias e a exploração da identidade. De acordo com OPAS alguns adolescentes estão em maior risco de problemas de saúde mental devido às suas condições de vida, estigma, discriminação ou exclusão, além de falta de acesso a serviços e apoio de qualidade. Estes incluem adolescentes que vivem em ambientes frágeis e com crises humanitárias; adolescentes com doenças crônicas, transtorno do espectro autista, incapacidade intelectual ou outra condição neurológica; adolescentes grávidas, pais adolescentes ou aqueles em casamentos precoces e/ou forçados; órfãos; e adolescentes que fazem parte de minorias étnicas ou sexuais ou outros grupos discriminados.

Por fim, a ansiedade na adolescência pode ser advinda de diversas causas, mas quando falamos dos adolescentes é importante a compreensão do jovem no âmbito escolar, mas também entender seu ciclo social. Além disso, é necessário validar os sentimentos naturais no desenvolvimento do adolescente. (ROCHA et al., 2022).

2.5) EF, Ensino Médio e Jovens

Educação física é uma expressão que surge no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação. O início da Educação Física escolar brasileira acontece através da Reforma Couto Ferraz, outorgada em 1851. Essa reforma tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. A partir de 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, começaram a realizar suas reformas educacionais e começaram a incluir a Ginástica na escola (Betti, 1991).

A Educação Física se desenvolve conforme os períodos históricos do Brasil e as suas características acompanhavam o contexto sócio-cultural que o país atravessava e os objetivos

eram determinados de fora para dentro: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas etc (Betti; Zuliani, 2002).

Na década de 80 aponta os primeiros elementos de uma crítica à função sócio-política conservadora da Educação Física escolar. Esse movimento de crítica visava buscar um real sentido pedagógico, buscando processos que levassem a Educação Física a atuar na formação integral do ser humano, modificando sua característica restrita de educação para o físico (SOARES et al., 1992).

No final da década de 90 tivemos a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9.394/96, que aponta a Educação Física como um componente curricular da Educação Básica colocando-a em um mesmo patamar de qualquer outra área de conhecimento existente no currículo escolar (Brasil, 1996).

Até o presente momento procuramos fazer a caracterização da Educação Física bem como suas origens e as principais influências, mas para compreendermos sobre essa área de estudo ainda é preciso conceituarmos.

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmica profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades de exercício nas perspectivas de prevenção de problemas da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora (Brasil, 2004).

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Física, o trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos (Brasil, 1997).

Por causa das influências militarista e médica, a Educação Física está fortemente atrelada aos aspectos fisiológicos e técnicos. Atualmente, critica-se e busca-se a superação dessas concepções apontando a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos. (Brasil, 1997).

A Educação Física é obrigatória em todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), especificamente iremos enfatizar o Ensino

Médio neste estudo. No intuito de articularmos sobre a Educação Física no Ensino Médio precisamos mencionar sobre a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/2017, conhecido também como o Novo Ensino Médio.

A Educação Física permaneceu com sua obrigatoriedade como componente curricular em toda etapa da Educação Básica, entretanto, anteriormente mencionada, a Lei 13.415/17, implementou a classificação da Educação Física enquanto itinerário formativo e com isso promoveu a sua flexibilização e a redução da sua carga horária na educação básica nacional – compete a cada Estado definir a sua forma de aplicação e redução sua carga horária.

No Ensino Médio, os conteúdos da Educação Física além de estarem atreladas a abordagem da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), precisam estar relacionadas aos interesses dos alunos. Conforme Betti e Zuliani (2002), no Ensino Médio deve-se dar ênfase à aquisição de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e facilitar a vivência de práticas corporais, levando em conta os interesses dos alunos. A partir disso, pode-se proporcionar ao aluno o usufruto dessa cultura, por meio das práticas que ele identifique como significativas para si próprio.

Nos debates acerca do Ensino Médio se faz necessário abordar sobre aqueles que se fazem presente nesse espaço de convívio, no caso os jovens/adolescentes com a faixa etária de 15 a 17 anos. Nesse sentido utilizaremos o termo juventude para as discussões nesta pesquisa.

O termo juventude apresenta uma gama de significações, de maneira geral, pelo senso comum é considerado uma etapa da vida que transita para a vida adulta. O autor Bungenstab (2020), aprofunda-se afirmando que:

A juventude é mais do que simplesmente uma fase da vida e passa a se constituir nos seus diversos projetos, classes e marcadores sociais. A partir desta ideia não faz sentido considerar a juventude como uma categoria homogênea, mas sim pensá-la a partir de diferentes modos de “ser jovem”, sobretudo, nas diversas identidades e heterogeneidades. A juventude pode ser compreendida como uma construção social, histórica e cultural e, se os jovens realmente são sujeitos sociais, eles apresentam transições juvenis complexas (Bungenstab,2020, p.10).

Adolescência é um período marcado por transformações, descobertas e a construção da própria identidade. De acordo Ferreira, Lorenzetto e Darido (2002), os jovens são marcados por profundas mudanças biológicas, (psicológicas, afetivas e cognitivas) e sociais, mas que não devem servir como padrão para qualificar ou estereotipá-los.

O Ensino Médio é uma fase crucial na vida dos adolescentes. Nesse período, os jovens costumam procurar um nicho do qual se identificam, são influenciados por fatores sociais e culturais, buscam questionar quem são, desenvolvem e exploram o próprio corpo e enfrentam os desafios das escolhas acadêmica e/ou profissional.

As questões relacionadas aos adolescentes na escola Ensino Médio, nas aulas de Educação Física, estão diretamente voltadas à questão do corpo, com todas essas mudanças ocorrendo de dentro para fora, o adolescente busca compreender o próprio corpo e do outro dando sentido e significado para essas relações (Bozza; Ahlert, 2010).

3) Metodologia

Este trabalho é caracterizado como um relato de experiência a partir da realização do estágio supervisionado em EF escolar. O relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Este relato de experiência parte de uma abordagem de cunho teórico qualitativa, de acordo com Chizzotti (1995, p.79), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Além disso, este estudo se respalda na pesquisa descritiva de acordo com Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61), ocorre quando se registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Esta parte do estudo orienta-se pela a pesquisa de campo como estratégia metodológica, sendo o método utilizado para lidar com aspecto empírico do objeto de estudo. A pesquisa de campo (empírico) do estudo, por meio da observação da realidade, ou seja, o pesquisador analisa a produção subjetiva dos participantes da pesquisa.

A pesquisa apoia-se também na proposta metodológica construtivo-interpretativo de González Rey (2015) que é um processo complexo e dinâmico de produção do conhecimento que envolve ativamente os participantes, incluindo o pesquisador e, embora o caráter construtivo e o caráter interpretativo sejam parte de um mesmo processo, em que um orienta e complementa o outro. O processo interpretativo é sempre a produção de um novo significado

sobre informações e eventos que, em seu relacionamento, não tem significados a priori. A interpretação das informações ocorre ao longo de toda a pesquisa e vai alimentando novas construções no processo. (Rossato; Mitjás Martínez, 2018).

O Relato de Experiência em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante) (Mussi; Flores; Almeida, 2021). A escolha metodológica do relato de experiência justifica-se pela articulação entre o trabalho de conclusão de curso e o estágio. Considerando a experiência no estágio como uma vivência inicial e levando em conta o número limitado de intervenções, o que inviabilizaria a elaboração de uma pesquisa etnográfica, optou-se pelo relato de experiência como método para a construção deste estudo.

O desenvolvimento das intervenções das PCAs teve como campo de estudo uma unidade de Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, localizada em Brazlândia e na qual a pesquisadora realizou seu estágio supervisionado. Esta escola apresenta boa infraestrutura, além de contar com duas quadras esportivas, sendo uma delas coberta, normalmente apenas a quadra poliesportiva coberta é utilizada como espaço físico para aulas de educação física. A escola apresenta bons recursos didáticos para serem utilizados nas aulas de educação física, tais como: colchonetes e os blocos de tatames que foram utilizados durante as intervenções.

A escola atende todos os turnos, contemplando o noturno com atendimento ao EJA (Ensino de Jovens e Adultos). A faixa etária dos alunos varia entre 14 a 18 anos. No noturno possui uma grande defasagem de idade e série. Os alunos são oriundos de classes socioeconômicas variadas, mas a maior parte concentra na classe média baixa.

O critério de seleção da escola para ser o campo de pesquisa deu-se a partir das próprias experiências vivenciadas pela pesquisadora nesta mesma escola, como estudante jovem do EM, e nas quais enfrentou com as ansiedades relacionadas à escolha de profissão e os desafios dos sistemas de avaliação para o acesso ao Ensino Superior. Além disso, também foram considerados a facilidade no acesso e comunicação com a direção da escola, já que a pesquisadora é egressa e continua morando próximo, e também pela infraestrutura, recursos didáticos e a acessibilidade local.

O público alvo deste estudo são estudantes do 3º ano do Ensino Médio, do turno matutino, na faixa etária de 17 e 18 anos, não havendo distinção entre gêneros. Para escolha da turma foram levados em consideração a quantidade de alunos – optou-se por uma turma com menos alunos – participação dos estudantes durante as aulas e a aproximação com os alunos.

As intervenções ocorreram no período de, aproximadamente, dois meses, com uma visita por semana. Dessa maneira, durante o processo foram divididas 2 semanas de observação apenas e 4 semanas para as intervenções e a continuação das observações. As regências foram fundamentadas em planejamento pedagógico a partir do qual elaborou-se cinco planos de aulas, todos eles elaborados e aplicados pela pesquisadora, com supervisão do professor regente da escola.

Os instrumentos utilizados para levantamento dos dados/informações ao longo da pesquisa foram o diário de campo e a entrevista aberta. De acordo com Weber (2009) o diário de campo é uma ferramenta importante para a autoanálise do(a) pesquisador(a), não sendo um texto completo, mas um material de análise da pesquisa, podendo haver partes que não serão mencionadas em publicações científicas, mas que devem ser consideradas durante a análise dos dados. A entrevista aberta é um procedimento de coleta de dados sobre um determinado fenômeno é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo, que explora a perspectiva dos participantes de forma mais flexível. Por meio dela os pesquisadores buscam coletar dados objetivos e subjetivos (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

4) Resultado e Discussão: o processo de construção da informação

A partir disso, conforme foi mencionado na metodologia, os dados foram analisados por meio da proposta metodológica construtivo-interpretativo, ou seja, se deu num num contínuo processo de interpretação e construção do conhecimento a partir das informações produzidas por meio dos instrumentos que tiveram a função de constituírem-se favorecedores da expressão dos participantes. (Rossato; Mitjans Martinez, 2018).

Na construção deste Relato de Experiência, os instrumentos utilizados incluíram o diário de campo, que acompanhou todo o processo e auxiliou na interpretação direta e indireta das informações acerca dos participantes. Além disso, a entrevista aberta foi empregada como recurso para obtenção dos relatos das experiências dos estudantes após as vivências nas aulas

de educação física, os quais foram interpretados de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla do que foi observado e vivido durante toda a pesquisa.

A metodologia construtivo-interpretativa possibilitou compreender como as experiências dos estudantes com as PCAs influenciam diferentes aspectos de sensações e percepções na unidade corpo/mente dos participantes. A partir disso, os dados foram analisados durante a pesquisa buscando identificar os indicadores (Rossato, Mitjás Martínez, 2018) que apontassem para as influências das PCAs nas produções somáticas/subjetivas, no que diz respeito a saúde mental dos estudantes e para discorrermos sobre as suas experiências vividas nas aulas de educação física.

As atividades realizadas na escola fazem parte das PCAs. As modalidades como a yoga, a massagem e o mindfulness (prática meditativa) foram utilizados na construção deste relato de experiência. De acordo com Impolcetto (2013) as PCAs no âmbito escolar não devem ser aplicadas de modo terapêutico, mas sim com o intuito educativo e pedagógico, ao mesmo tempo que preservem seus princípios.

As PCAs vivenciadas na escola nos propõem uma reflexão sobre a possibilidade de realização de massagens, atividades de relaxamento, atividades para sensibilização dos sentidos, jogos ou brincadeiras interagindo com o próprio corpo, com o corpo dos amigos e com o meio ambiente (Impolcetto; Coldebella, 2013).

As PCAs são caracterizadas pela lentidão, suavidade, concentração, relaxamento e consciência corporal inseridas nas aulas de Educação Física para alunos do ensino médio, essas particularidades poderiam desencadear entre os adolescentes, uma nova maneira de descobrir, pensar, sentir e vivenciar o corpo, aliás, um corpo que está assumindo diferentes proporções e significados sociais (Ferreira, 2000).

Nesse sentido, buscamos compreender as influências das PCAs na saúde mental de jovens estudantes do Ensino Médio considerando seus estados subjetivos de ansiedade a partir da perspectiva da corporeidade humana. Para além disso, será considerado todas as dimensões biopsicossocioculturais do indivíduo-sujeito constituindo a partir dos seguintes sistemas: o sistema orgânico-sensório-motor, sistema psíquico-afetivo-relacional, o sistema mental e mais a subjetividade social.

Durante a primeira semana de intervenção os alunos estranharam a atividade proposta, uma vez que fugia do habitual das aulas, considerando a partir do que foi observado as

atividades predominantes nas aulas de educação física no ensino médio são os jogos coletivos, tais como: futebol, voleibol e a queimada, além dos de circuitos de exercícios, como assim foi observado. De início, a atividade foi realizada dentro da sala de aula devido às condições climáticas desfavoráveis. A prática desenvolvida com os alunos constituiu-se em uma sessão de meditação, especificamente de mindfulness. O mindfulness é uma prática meditativa. Em português o termo mindfulness é traduzido por “atenção plena” propõe focar o momento presente durante qualquer atividade do dia a dia, é a concentração plena no momento, sem julgamentos ou distrações (Germer; Siegal; Fulton, 2016).

No decorrer da prática foi possível observar que os alunos enfrentavam dificuldades em manter a postura da meditação. Esse estranhamento do não movimento parte da incapacidade de permanecer parado por um tempo prolongado, apesar de ser comum nas primeiras práticas de meditação. Além disso, foi relatado a dificuldade de concentrar a atenção para o corpo. Com esses indicadores podemos inferir que os estudantes estão com os pensamentos acelerados, uma característica de estados de ansiedade, e podem apresentar dificuldades para o relaxamento ou/e descanso da corporeidade. É comum que os alunos apresentem afetos/sentidos de estranhamentos e dificuldades, pois são práticas diferentes das tradicionais vivenciadas nas aulas de educação física.

Após o término da prática, foi questionado coletivamente para que os alunos descrevessem sobre as sensações que foram experimentadas ao longo da atividade, e tivemos os seguintes comentários:

“Fiquei incomodado por ficar tanto tempo com os olhos fechados.”

“É estranho. Eu tentei focar no meu corpo, mas eu sempre me distraía com os sons da escola.”

A partir destes comentários de dois estudantes é possível destacar indicadores que apontam para os afetos/sentidos de incômodo, de estranheza, de distrações, de perda de interesse ou facilidade de ser distraído pelo ambiente, os quais revelam as experiências somáticas/subjetivas desafiadoras vividas pelos jovens estudantes enquanto vivenciavam a prática meditativa.

Na segunda semana de intervenção, seguindo o planejamento pedagógico, a atividade a ser desenvolvida foi uma aula de yoga. Durante a intervenção tivemos um número muito baixo de alunos participando e o grupo formado em sua maioria era composto por meninas. De maneira geral, observando o grupo não tivemos grandes dificuldades na realização das

posturas (asanas). No entanto a prática de meditação apresentou ser mais complexa, e isso torna-se evidente com um dos comentários feitos por um aluno ao final da prática:

“Eu achei que as posturas fossem mais difíceis. Foi tranquilo. Deu para alongar o corpo. A segunda parte da meditação foi difícil. É difícil focar só na sua mente. Às vezes as minhas costas começavam a doer ou formigar e eu queria mudar de posição. Meditar foi mais difícil do que realizar as posturas.”

As posturas não eram muito difíceis, pois a ideia era introduzir os alunos gradualmente. As sensações de formigamento e desconforto físico são comuns, mas é importante encontrar uma posição confortável para a prática, uma vez que, tais práticas na verdade estão objetivando promover experiências e sensações que as práticas convencionais não proporcionam, como sensibilização, relaxamento, autoconhecimento (Impolcetto, 2013). Neste sentido, é necessário compreender que o relato deste estudante, os afetos/sentidos da sua experiência com a prática do yoga, a dificuldade de direcionar a atenção para o corpo e as sensações corporais de dor são indicadores dos desafios a serem enfrentados para lidar com seus estados somáticos/subjetivos na busca pelos cuidados com a sua saúde mental, no que diz respeito ao nível individual. A sua dificuldade em meditar, isto é, manter sua atenção em regiões do corpo apontadas na condução do mindfulness, está justamente, no intenso fluxo de emoções, pensamentos e imagens, com característica ansiogênica. Este tipo de experiência é muito comum para um praticante iniciante, fazendo parte dos processos de aprendizagem para alcançar o desenvolvimento da capacidade de auto-observação. Desta forma, deve-se considerar estes indicadores como evidências de um processo de aprendizagem em desenvolvimento e que poderá contribuir para a promoção da saúde mental deste jovem estudante de EM.

Ademais, ainda foi feita a tentativa de conversar com alunos que não participaram das aulas para saber as motivações. A maioria mencionou que não gosta de yoga. O interessante é que os alunos que responderam que “*não gostam de yoga*” foram questionados se já haviam participado de alguma aula de yoga e afirmaram que nunca participaram. Através das falas e do que foi observado é possível notar que os alunos carregam consigo a falta de compreensão e estereótipos acerca do yoga, isto torna-se plausível também a partir do seguinte comentário:

“Eu não sou flexível para fazer essas posições malucas.”

Este discurso apresenta o estereótipo do não convencional para uma prática corporal de uma outra cultura que não a hegemônica estabelecida nas aulas de educação física e que

rompe com a norma e com o que é considerado normal, por isso o afeto/sentido “posições malucas”, indicador de uma experiência subjetiva não convencional com a corporeidade.

Esta mesma experiência expressada neste relato pode estar associada às transições culturais e foco excessivos em aspectos físicos fortemente ligados a como Educação Física foi disseminada no Brasil, mantendo-se vinculada às concepções convencionais, essencialmente voltadas para a forma física e o volume corporal. Além disso, podemos relacionar esses aspectos justamente pela visão fragmentada de corpo e mente. O corpo na visão Ocidental está ligado à dimensão biológica e na Oriental está mais ligado à dimensão mental/espiritual. Essas perspectivas distintas influenciam a maneira como o corpo é percebido em cada hemisfério. Nesse sentido, de acordo com Albuquerque (1999) as PCAs buscam romper com esses estereótipos, e propõem uma visão unitária e global que integre corpos e mentes, homem e natureza, físico e psicológico, denominada também de holística.

A terceira intervenção foi destinada à prática de massagem e automassagem. A intenção era que fossem exploradas as partes mais tensionadas do corpo de modo que pudessem proporcionar algum tipo de alívio ou relaxamento para a musculatura. Durante a atividade foi observado que os alunos sentiram mais à vontade em participar, além de não apresentarem constrangimento por explorar o corpo do colega e o seu próprio, uma vez que a atividade foi desenvolvida em grupo. Em comparação, as duas últimas regências tiveram uma participação mais efetiva dos alunos, destacando também o respeito mútuo pelo corpo do colega e respeitando os limites do seu próprio corpo. Ao final das atividades tivemos o seguinte comentário

“Eu sou atleta e sinto muitas dores na parte das costas e ter feito essa aula de massagem ajudou a aliviar um pouco da tensão que estou sentindo. Acho que se tivesse esse tipo de atividade ajudaria a gente a ir mais concentrado para as próximas aulas.”

O relato deste estudante apresenta afetos/sentidos que são indicadores de uma experiência prazerosa com o seu corpo, ao sentir o alívio de tensões corporais, proporcionado pela massagem recebida de outro colega, e de uma boa experiência cognitiva com as aulas que viriam a seguir. Ao mesmo tempo em que também evidenciam uma experiência perceptiva vivida a partir da auto-observação, a qual possibilitou uma experiência de autoconhecimento envolvendo a unidade corpo-mente, ou seja, a corporeidade deste estudante, tão fundamental para a promoção da sua saúde mental.

É interessante também destacar que esses afetos/sentidos da experiência do estudante na aula de massagem são opostos a aqueles de desafios e estranhamentos, relatados com a prática de yoga e meditação vivenciadas anteriormente. Observando o relato e a participação do grupo, tivemos uma maior receptividade por parte dos alunos, pois a atividade proposta não fugia completamente do cotidiano dos alunos. Embora não fosse uma prática comum nas aulas de educação física, os alunos já possuíam alguma vivência prática com esse tipo de atividade.

Na quarta e última intervenção, foi optado por uma adaptação. Antes de iniciarmos a prática de yoga, fizemos um jogo de queimada, uma das atividades preferidas pelos alunos, independente do gênero, como foi observado ao longo do estágio. O propósito era envolvê-los numa atividade sem segregação de gêneros, buscando oportunizar uma experiência com o corpo que demonstrasse a possibilidade de homens e mulheres viverem juntos uma prática corporal, uma vez que os estudantes do sexo masculino não participaram da prática de yoga por relacioná-las a algo exclusivamente feminino. A proposta do jogo era estimular as percepções corporais e sensoriais, ativando a mente e o corpo de modo que explorassem os movimentos e os cinco sentidos, por meio de uma prática tradicional relacionada ao cotidiano dos estudantes.

Após o jogo foi feita a volta calma com a prática de yoga. Os estudantes ainda estavam muito agitados, o intuito era manter as percepções corporais e sensoriais que foram aguçadas no jogo de queimada, por conseguinte, através das intervenções das PCAs pudessem observar mudanças de estados corporais e mentais, passando de agitado para calmo, e de tenso para relaxado, uma vez que a prática de yoga pode aumentar a consciência corporal e a percepção sensorial através das posturas, respiração e da meditação. Essas práticas posturais e meditativas permitem aumentar a percepção interna e a conexão com o corpo e a mente.

Nesse sentido, o objetivo era que os estudantes conseguissem experimentar afetos/sentidos que as práticas convencionais não oportunizam, introduzindo, por isso, as PCAs como estratégia que permitisse a vivência integral com suas corporeidades/subjetividades. Além disso, pelo que foi observado durante a prática, concluímos que os alunos não manifestaram grandes dificuldades nas posturas, mas a meditação continuou sendo um empecilho para alguns estudantes, levando-os a desistir da prática. Apesar dos desafios da meditação, foi percebido que os alunos saíram da aula com

mais autocontrole emocional e tranquilos em comparação ao habitual, o que aponta para o desenvolvimento de processos somáticos/subjetivos relacionados à saúde mental.

Após o final da última intervenção, é possível observar que os estudantes tiveram suas ressalvas em participar das aulas de yoga. Essas ressalvas surgem de uma opinião formada a partir de uma visão reducionista acerca das práticas de yoga, uma vez que alguns alunos sequer se dispuseram a vivenciar a atividade para poder formular uma nova opinião ou até mesmo manter a opinião inicial. Ao final da aula tivemos os comentários dos alunos sobre diferentes perspectivas :

“Foi bom ter essa última parte da aula porque normalmente a gente sai das aulas de educação física muito agitado. Pelo menos eu, e ter a meditação me ajudou a ficar mais calma.

“Esse negócio de meditar não funciona para mim. Já tentei, mas eu não gosto. Só fiz a parte da yoga porque ele é tipo um alongamento e a gente precisa alongar.”

Analisando de um modo geral os resultados das aulas ministradas com relação ao objetivo proposto para essa pesquisa é possível afirmar que alguns primeiros impactos foram gerados nas percepções dos estudantes sobre suas experiências com o corpo e seus estados mentais. Dito de outra maneira, é possível considerar pequenas mudanças na corporeidade/subjetividade de alguns dos indivíduo-sujeitos. As PCAs permitem com que cada sujeito explore sua corporeidade de maneira única. Dessa forma, podemos também analisar a subjetividade social desses estudantes. As PCAs, além de proporcionar vivências, promovem a reflexão sobre valores como cidadania, paz, cooperação, inclusão, confiança, respeito mútuo e justiça (Impolcetto, 2013). Esses valores podem auxiliar no desenvolvimento do sujeito-indivíduo, colaborando para que os espaços que ocupam tendem a ser harmoniosos.

Ao vivenciar esses valores, os estudantes são capazes de enfrentar os desafios da adolescência de maneira mais clara e concisa. Assim, as PCAs desempenham um papel fundamental, enriquecendo não apenas a corporeidade do indivíduo, mas também a subjetividade social que ele ocupa.

No entanto, é necessário considerar que os desenvolvimentos e aprendizagens relacionados a produção de transformações da saúde mental com as PCAs aplicadas exige um processo pedagógico mais longo, com um número maior de intervenções, de maneira a oportunizar aos jovens estudantes a possibilidade de compreenderem e refletirem acerca dos

sentidos e dos valores destas práticas corporais/mentais e desejarem construir o hábito de praticá-las.

5) Considerações Finais

Por fim, é preciso considerar nuances da pesquisa, pois introduzir as PCAs nas aulas de educação física do ensino médio foi e é um grande desafio, uma vez que essas práticas rompem com o convencional, permitindo aos participantes exercer sua autonomia, liberdade e expressividade através do movimento, possibilitando novas formas de se relacionar com o corpo.

Ademais, pelas observações feitas, foi interessante analisar a receptividade dos alunos em relação às PCAs. Muitos demonstraram disposição para vivenciar novas atividades por meio da Educação Física. No entanto, a outra metade dos estudantes tiveram resistência em participar. É compreensível que os alunos estranhem essas práticas, uma vez que não são tradicionais e convencionais no campo da Educação física. Os relatos também permitem compreender que os alunos não reconhecem as PCAs como parte do conteúdo da Educação Física escolar. De acordo com Impolcetto (2013), as PCAs se apresentam na escola como prática pedagógica que necessita ser, além de vivenciada, questionada e refletida pelos alunos, justamente por apresentar princípios e valores diferenciados dos que por muito tempo foram disseminados na área da Educação Física.

As PCAs na Educação Física, que mesmo acontecendo de forma parcial apresenta um novo olhar, mais integrador para o trabalho com o corpo, com o intuito de romper com uma visão dicotômica e fragmentada do ser humano (Cezana Souza; Neto, 2008). Assim os jovens estudantes participantes desta pesquisa puderam experimentar uma nova vivência com suas corporeidades/subjetividades, tendo algumas primeiras percepções de seus estados subjetivos relacionados aos aspectos emocionais e mentais que estão vinculados a experiência com a ansiedade, o que foi muito significativo para uma primeira experiência.

Ao inserir as PCAs no ambiente escolar nas aulas de educação física pode-se auxiliar no desenvolvimento de aspectos psicológicos/subjetivos da corporeidade dos estudantes, promovendo uma melhor relação com a unidade mente/corpo. Além disso, as PCAs contribuem significativamente para o desenvolvimento da subjetividade social.

Consequentemente, isso favorece relações interpessoais mais equilibradas e harmoniosas, melhorando a convivência escolar e entre outros espaços nos quais os estudantes estão inseridos.

Neste sentido, as PCAs contribuíram para as primeiras descobertas do universo que é cada estudante, que é cada ser humano, nas suas diferentes expressões e manifestações, revelando as diversas nuances que habitam a corporeidade/subjetividade de cada um deles (Coldebella; Lorenzetto; Coldebella, 2004).

Portanto, concluímos que o objetivo geral proposto para este estudo foi alcançado, pois as aulas/intervenções de PCAs realizadas com os participantes desta pesquisa geraram alguns impactos na saúde mental de alguns dos jovens estudantes do Ensino Médio, tendo desdobramentos para o desenvolvimento humano deles na perspectiva da corporeidade/subjetividade e a subjetividade social adotada neste trabalho. E ainda também foi possível identificar pelas observações e relatos dos estudantes, algumas repercussões da pesquisa partindo da relação entre subjetividade e as PCAs dentro do campo da Educação Física. Desta forma, a utilização das PCAs como conteúdo da educação física na escola, que contribuem para desenvolvimento integral, e podem influenciar significativamente na saúde integral dos jovens estudantes do ensino médio.

Por fim, considerando as limitações desta pesquisa exploratória, os dados coletados até o momento indicam influências significativas na saúde integral de jovens estudantes. Entretanto, para obtermos mais resultados expressivos, se faz necessário a elaboração de estudos adicionais que aprofundem a investigação sobre as influências das PCAs na saúde mental de estudantes do ensino médio, possibilitando novos desdobramentos acerca da corporeidade/subjetividade, considerando seus processos subjetivos e somáticos.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, L. M. B. Corpo civilizado, Corpo Reencantado: o moderno e o alternativo nas representações do corpo. **Revista Motriz**, São Carlos, SP, v. 5, n. 1, p. 7-9, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/6616>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ANTUNES, Priscilla de Cesaro; MARTINEZ, Jéssica Félix Nicácio; FRAGA, Alex Branco. Práticas corporais integrativas: reflexões conceituais e metodológicas no campo da Educação Física e saúde. **Movimento**, v. 29, p. e29017, jan./dez. 2023. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART01.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

BARLOW, D. H. **Manual clínico dos transtornos psicológicos: tratamento passo a passo**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 23–38, 2017. Disponível em : <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>. Acesso em: 4 jun. 2024.

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

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 01-19, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313772972_Educacao_Fisica_Escola_r_uma_proposta_de_diretrizes_pedagogicas. Acesso em: 9 mai. 2024.

BOZZA, Denise Aparecida; AHLERT, Alvori. O corpo na escola de Ensino Médio: relações e inter-relações históricas, culturais e sociais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2010. Disponível em: [O CORPO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: RELACÕES E INTER-RELACÕES HISTÓRICAS, CULTURAIS E SOCIAIS \(diaadia.pr.gov.br\)](http://O_CORPO_NA_ESCOLA_DE_ENSINO_MÉDIO:_RELACÕES_E_INTER-RELACÕES_HISTÓRICAS,_CULTURAIS_E_SOCIAIS_(diaadia.pr.gov.br)). Acesso em: 18 mai. 2024

BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], supl. 2, p. 23-28, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpof.1996.139640>. Acesso em : 16 mai. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ CES nº7, de 31 de março de 2004: **diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS**. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso**. 2a.ed.. Brasília: Ministério da Saúde; 2015

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 719, de 7 de abril de 2011**. Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Saúde Mental**. Brasília, (MS), 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. A presença do termo juventude na produção científica da Educação Física brasileira: para onde vamos? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-19, abr./jun.2020. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/341920664_A_presenca_do_termo_juventude_na_producao_cientifica_da_Educacao_Fisica_brasileira_para_oude_vamos . Acesso em: 17 mai. 2024

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESANA, Juliana; SOUZA NETO, Samuel. Educação física e práticas corporais alternativas: o trabalho com o corpo em questão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART01.pdf .Acesso: 12 abr. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1995.

COLDEBELLA, A. de O. C. **Práticas corporais alternativas: um caminho para a formação em educação física**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

COLDEBELLA A. de O. C.; LORENZETTO, Luiz Alberto; COLDEBELLA Arlei. Práticas Corporais alternativas: formação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 2, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96089>. Acesso 13 abr. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FERREIRA, Lílian A.; LORENZETTO, Luiz A.; DARIDO, Suraya C. Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2002.

FEUERSTEIN, Georg. **A tradição do yoga: história, literatura, filosofia e prática**. Editora Pensamento, 2005.

GERMER, Chistopher K; SIEGEL, Ronald D.; FULTON, Paulo R. **Mindfulness e psicoterapia**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; rev. Melanie Ogliari Pereira. -2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GOMES, Lígia; ALMEIDA, Felipe Quintão; GALAK, Eduardo. As práticas corporais alternativas e a Educação Física: uma revisão sistemática. **Motrivivência**, [S. l.], v. 31, n. 57, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e54167>. Acesso em: 6 abr. 2024

GONZÁLEZ Rey, F. MITIJÁNS MARTINEZz; M. NEUBERN Neubern & V. D. MORI. **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. (pp.13-34). Campinas SP: Alínea Editora, 2015.

GULMINI, Lilian Cristina. **Raja Yoga e Samkhya: investigações sobre a consciência**. In: POSSEBON, Fabrício (org.). **Cultura Indiana: Ensaio e reflexões**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

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, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.15213>. Acesso em: 5 abr. 2024.

JOÃO, Renato Bastos. Concepção de corporeidade/subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da Educação Física. **Movimento**, v. 28, e28036, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118352>. Acesso em: 12 abr. 2024.

JOÃO, Renato Bastos. **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. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40298/1/2020_RenatoBastosJo%C3%A3o.pdf Acesso em: 7 jun. 2024.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, p. 266-272, 2004. Acesso em: 10 jun. 2024.

JOÃO, Renato Bastos; RIBEIRO, Jorge Ponciano. Corporeidade/subjetividade na psicologia clínica: tecendo fios teórico-epistemológicos para abordar um complexo objeto de estudo. **Psicologia USP**, v. 30, e190103, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190103>. Acesso em: 8 jun. 2024.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação Física: uma (nova) introdução**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2008.

KUREBAYASHI, L. F. S. et al.. Massagem e Reiki para redução de estresse e melhoria de qualidade de vida: ensaio clínico randomizado. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 54, p. e03612, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018059103612>. Acesso em: 19 set. 2024

LENHARDTK, Gabriela; CALVETTI, Prisca Ücker. Quando a ansiedade vira doença? Como tratar transtornos ansiosos sob a perspectiva cognitivo-comportamental. **Aletheia**, Canoas, v. 50, n. 1-2, p. 111-122, dez. 2017. Disponível em: <https://www.bvsalud.org/v50n1-2a10.pdf> . Acesso em: 11 mai. 2024.

LORENZETTO, L. A.; MATTHIENSEN, S. Q. **Práticas corporais alternativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 1 jun. 2024.

PETERSEN, C. S. Evidências de efetividade e procedimentos básicos para terapia cognitivo-comportamental para crianças com transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 13, n. 1, p. 39-50, 2011. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbp.celg.org.br/pdf/v13n1a04.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

ROCHA, Joel Bruno Angelo; ARAGÃO, Zuylla Margaryda Ximenes; MARQUES, Antônio Jonh Lennon da Costa; CARVALHO, Socorro Taynara Araújo; ROCHA, André Sousa; CAVALCANTE, Ana Karine Sousa. Ansiedade em estudantes do ensino médio: uma revisão integrativa da literatura. *Id on Line Revista de Psicologia*, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.14295/idonline.v16i60.3418>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005005>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SADOCK, B.; SADOCK, V.; RUIZ, P. **Compêndio de Psiquiatria: Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SIEGEL, P.; BARROS, N. F. **Yoga e Saúde: o desafio da introdução de uma prática não-convencional no SUS**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, A. L. D. S. Imperativos da beleza: corpo feminino, cultura fitness e a nova eugenia. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 87, p. 211–222, maio, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000200007>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SILVIERO, Evanize; LORENZETTO, Luiz Alberto. Energia: a moeda corrente da cultura corporal alternativa. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em: [Microsoft Word - 11KES.doc \(unesp.br\)](#). Acesso em: 23 abr. 2024.

SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992

VORKAPIC, Camila Ferreira; RANGE, Bernard. Os benefícios do yoga nos transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1-10, jun. 2011. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v7n1/v7n1a09.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

WEBER, F. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?** *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>. Acesso em: 30 mai. 2024.