

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DO DESPORTO

DIANA RIBEIRO GONÇALVES DE MEDEIROS GOMES

Orientadoras: Professora Doutora Ágata Cristina Marques Aranha
Professora Doutora Ana Maria Fontenelle Catrib



VILA REAL, 2014

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA
SAÚDE E CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR**

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DO DESPORTO

DIANA RIBEIRO GONÇALVES DE MEDEIROS GOMES

Orientadoras: Professora Doutora Ágata Cristina Marques Aranha
Professora Doutora Ana Maria Fontenelle Catrib

VILA REAL, 2014

Esta Tese de Doutoramento foi expressamente realizada no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências do Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, de acordo com o disposto no Decreto-Lei 107/2008, de 25 de junho, finalizada no ano de 2014, sob orientação da Professora Doutora Ágata Cristina Marques Aranha e coorientação da Professora Doutora Ana Maria Fontenelle Catrib, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

AGRADECIMENTOS

Uma tese, longe de ser um trabalho individual, é uma produção coletiva. Se não houvesse a colaboração de tantas pessoas, não seria possível a sua conclusão. Nos dias atuais, em que a mulher acumula diversas atribuições – como atender às demandas de filhos, marido, mãe, sogra, amigos; administrar as tarefas da casa, ser boa profissional e ainda dar continuidade a seus estudos – foram imprescindíveis a compreensão e a colaboração de todos os que de maneira direta ou indireta se envolveram nesse processo. Por isso, torna-se fundamental agradecer a essas pessoas, seres de amor e luz.

A Deus, energia cósmica, consciência universal, pela minha existência e pela oportunidade dada para eu realizar mais um sonho: fazer um doutorado.

A minha amada e linda mãe, Maria Alice, pelo exemplo de professora-educadora que sempre foi, influenciando todo meu agir de mãe e professora; incentivadora do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A minha especial sogra que, como professora-educadora, me incentiva sempre à permanência nos estudos.

Ao meu amado pai, Antônio Medeiros dos Santos (*in memoriam*) que hoje está bem mais próximo de mim, pelo seu grande exemplo de leitura, sabedoria, caráter e equilíbrio.

Ao meu companheiro de todas as horas e amado marido, Henrique, pela compreensão por todos os momentos em que estive ausente e pelo apoio durante toda essa jornada.

Aos meus maiores tesouros nesta terra, meus amados filhos, Igor, Ivens e Yuri, pela ajuda nas traduções dos artigos em inglês e nos fichamentos dos livros, como também, pela compreensão do meu distanciamento nesse período de estudo e pesquisa.

As minhas futuras noras e filhas de coração, Luana e Camilla. À Luana, pela ajuda na digitação dos fichamentos e transcrição de entrevista; e à Camilla, pela

digitação dos fichamentos, por sua contribuição nas traduções de artigos e pelas horas de trabalho dedicadas no *photo-shop*, transformando as fotos em figuras.

Ao grupo gestor, corpo docente e funcionários da Escola José de Barcelos, pelo acolhimento e apoio durante o ano letivo em que desenvolvi a pesquisa.

Aos jovens e dedicados alunos da Escola José de Barcelos, que de forma direta ou indireta, participaram deste estudo. Um agradecimento especial aos estudantes que frequentaram as aulas de *Yoga*.

Ao Dr. Airton Queiroz, Chanceler da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), apreciador do conhecimento, da arte e da cultura, pelo permanente incentivo à minha formação continuada.

A minha doce e querida orientadora portuguesa, professora Dra. Ágata Aranha, pela sua contribuição nesta pesquisa e acolhimento da minha pessoa como orientanda.

A minha dedicada e amável orientadora brasileira, professora Dra. Ana Catrib, pela sua disponibilidade e dedicação na elaboração desta tese.

Ao meu eterno mestre professor doutor Francisco Silva Cavalcante Júnior, que muito embora não tenha podido ser meu co-orientador no doutorado, deixou seus ensinamentos como orientador do meu mestrado, que tanto me ajudaram para elaborar esta tese.

Ao meu grande mestre, Prof. Dr. Harbans Lal Arora, que fez com toda dedicação e carinho a orientação e revisão do capítulo “A Ciência e a Filosofia do *Yoga*” e sempre esteve auxiliando nos momentos difíceis dos problemas de saúde da minha família.

A minha professora de *Yoga*, Ved Lal Arora, pelo seu contínuo apoio durante a pesquisa, inclusive acolhendo no seu Instituto de *Yoga* os sujeitos desta pesquisa que tanto desejaram fazer uma aula sob sua orientação.

A minha amiga “do peito”, Monica Helena Neves, que durante quase dois anos foi minha professora no curso “Formação docente em Pesquisa Quantitativa”, ensinando-me pacientemente o caminho dos números e pela orientação e revisão do capítulo de metodologia.

À Liana Braid, companheira e amiga de todos os momentos do doutorado, nas aulas, nos trabalhos e nos momentos de saudade da família.

Ao ex-coordenador do Curso de Educação Física da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), e atual chefe da Divisão de Assuntos Desportivos (DAD), professor Carlos Augusto (Carlão), e ao atual coordenador do Curso de Educação Física da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Professor Ralciney Barbosa, pelas horas semanais liberadas para eu me dedicar a este estudo.

Ao professor Vianney Mesquisa, da Universidade Federal do Ceará (U.F.C.), pela sua disponibilidade, mesmo nos feriados, e pela primorosa correção do Português.

À Eliene e Regiane, pelo cuidado que dedicaram a minha casa e pela paciência que tiveram com meu marido e meus filhos durante os períodos em que eu ficava ausente.

Ao João Evangelista, pela presença nos momentos de alegria e tristeza, e pela disponibilidade para resolver meus problemas nas horas em que eu não podia.

A toda a minha família – mãe, sogra, marido, filhos, irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas, cunhados e cunhadas – que são a razão do meu viver.

Muito Obrigada!

RESUMO

As escolas públicas do Município de Fortaleza estão dominadas por uma onda de violência masculina sem precedentes, dificultando, tanto a aprendizagem dos alunos, como também as relações intra e interpessoais. A violência é hoje, junto ao desemprego, a maior preocupação da população brasileira (Pontes, 2002). Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar a contribuição do *Yoga* na promoção da saúde e cultura de paz no ambiente escolar, e como objetivos específicos investigar se, com a prática do *Yoga*, houve mudanças na vida de alunos de escola pública e examinar se houve redução da violência no ambiente escolar produzida pela inclusão do *Yoga* na vida dos estudantes. Este estudo quantiquantitativo caracteriza-se na sua abordagem quantitativa como um estudo quase-experimental e na abordagem qualitativa como uma pesquisa-ação. Participaram, como sujeitos na pesquisa quantitativa, nove alunos do sexo masculino e seis do sexo feminino no grupo experimental, nove alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino no grupo controle e oito professores, totalizando 39 pessoas. Na pesquisa qualitativa, responderam à entrevista os nove estudantes do sexo masculino que participaram das aulas de *Yoga*. Foram utilizados cinco instrumentos de coleta de dados: 1) Questionário sobre atitudes e comportamentos dos estudantes na escola adaptado para os alunos, 2) Questionário sobre atitudes e comportamentos dos estudantes na escola adaptado para os professores, 3) Questionário sociodemográfico, com intuito de conhecer o perfil destes adolescentes, 4) Entrevista semiestruturada sobre a percepção de mudanças de comportamento após um ano letivo com a prática do *Yoga* e 5) Diário de campo, no qual todas as falas e comportamentos foram registrados no decorrer do ano, após se deixar a escola. Os resultados evidenciaram mudanças significativas nos escores de percepção de violência dos cinco grupos investigados: do grupo experimental, antes ($49,11 \pm 7,57$) e depois ($40,56 \pm 2,83$) da intervenção; do grupo controle do sexo masculino, antes ($51 \pm 7,35$) e depois ($42,11 \pm 5,69$); grupo experimental feminino, antes da intervenção, foram ($38,83 \pm 3,97$) e depois ($34,83 \pm 2,48$); grupo controle feminino, antes ($53,71 \pm 7,57$) e depois ($43,57 \pm 4,04$), grupo de professores antes da intervenção os escores foram ($72,5 \pm 8,16$) e depois ($52,87 \pm 15,21$). Utilizou-se a análise de discurso para interpretar os dados qualitativos e três macrocategorias foram criadas com base nos discursos recorrentes dos sujeitos: O que representa o *Yoga*; De lodo a lótus: benefícios e mudanças percebidas; e O *Yoga* na promoção da saúde e paz na escola. Para preservar a identidade dos alunos, foram utilizados codinomes. Evidenciamos uma mudança no comportamentos dos sujeitos entrevistados. Concluiu-se que houve uma mudança significativa no comportamento agressivo dos alunos, porém, o grupo-controle também reduziu o percentual de violência. Acreditou-se que este resultado sucedeu em razão da mudança de comportamento do grupo experimental haver desencadeado mudanças nos grupos controle.

Palavras-chave: Promoção da saúde. Cultura de Paz. *Yoga*. Masculinidade.

ABSTRACT

Public schools in the city of Fortaleza are dominated by a wave of unprecedented male violence, hindering both student learning and intra-and interpersonal relationship. Today, violence is the biggest concern of the Brazilian population, along with unemployment (Bridges, 2002). The general objective of this research aims to evaluate the contribution of Yoga to promote health and the culture of peace in the school environment, and the specific objectives investigate whether there were changes in the life of public school students with the practice of Yoga and examines whether there was a reduction of violence in the school environment caused by the inclusion of yoga in students' lives. This quantitative and qualitative study is characterized in its quantitative approach as a quasi-experimental research, and in the qualitative approach as an action research study. Participated as subjects in the quantitative research nine male students and six female students in the experimental group, nine male students and seven female students in the control group and eight teachers, totaling 39 people. In the qualitative research, nine male students who participated in yoga classes were interviewed. Five instruments of data collection were used: 1) Questionnaire, suited to students, on attitudes and behaviors of students in the school, 2) Questionnaire, adapted to the instructors, on attitudes and behaviors of students in school, 3) Sociodemographic questionnaire, in order to discover and define the profile of these students, 4) Semi-structured interview on perceptions of behavior changes after a school year with the practice of Yoga and 5) Field diary, in which all speeches and behaviors were recorded during the year, after the researcher left the school. The results showed significant changes in the scores of perceived violence of the five investigated groups: the experimental group before (49.11 ± 7.57) and after (40.56 ± 2.83) the intervention, the control group males before (51 ± 7.35) and after (42.11 ± 5.69), the female experimental group before the intervention (38.83 ± 3.97) and after (34.83 ± 2.48), the female control group before (53.71 ± 7.57) and after (43.57 ± 4.04), the group of teachers before the intervention scored (72.5 ± 8.16) and after ($52.87 \pm 15, 21$). We used discourse analysis to interpret qualitative data and 3 macro-categories were created from the recurring subjects' speeches: What Yoga represents, From mud to Lotus: benefits and perceived changes, and Yoga in promoting health and peace in school. To protect students' identities, code names were used. We saw a change in the behavior of the subject interviewed. We concluded that there was a significant change in the students' aggressive behavior, however, the control group also reduced the percentage of violence. We believe that this result was due to the change of behavior in the experimental group, that induced changes in the control groups.

Key-words: Health Promotion. Culture of Peace. Yoga. Masculinity.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
ÍNDICE GERAL	XV
ÍNDICE DE FIGURAS	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS	XXIII
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	6
1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA	7
1.2.1. OBJETIVO GERAL	7
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
1.3. CAPÍTULOS DA PESQUISA	7
2. REVISÃO DA LITERATURA	9
2.1. PROMOÇÃO DA SAÚDE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS	11
2.1.1. OS PARADIGMAS DA SAÚDE	11
2.1.2. O PARADIGMA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE	13
2.1.3. A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE	17
2.1.4. ESCOLAS PROMOTORAS DE SAÚDE	20
2.2. DA CULTURA DE VIOLÊNCIA À CULTURA DE PAZ	29
2.2.1. O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA	30
2.2.2. A VIOLÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES	32
2.2.3. A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E SUAS CAUSAS	34
2.2.4. AS VÍTIMAS DA VIOLÊNCIA	36
2.2.5. POR QUE A VIOLÊNCIA É MACHO?: A (DES)CONSTRUÇÃO DO MASCULINO	38
2.2.6. CULTURA E EDUCAÇÃO PARA PAZ	40
2.2.7. PAPEL DA ESCOLA E PROFESSOR PARA A CRIAÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ	42
2.2.8. EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ	43

2.3. A CIÊNCIA E A FILOSOFIA DO YOGA	46
2.3.1. DO ORIENTE AO OCIDENTE: A ORIGEM E A HISTÓRIA DO YOGA ...	47
2.3.2. MODALIDADES DE YOGA	49
2.3.3. SISTEMA DE YOGA.....	52
2.3.4. BENEFÍCIOS DO YOGA	60
2.3.5. AULA DE YOGA E SUA INSERÇÃO NO SUS.....	62
3. METODOLOGIA	67
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	69
3.2. POPULAÇÃO	70
3.3. AMOSTRA.....	70
3.3.1. AMOSTRA DA PESQUISA QUANTITATIVA.....	70
3.3.2. AMOSTRA DA PESQUISA QUALITATIVA	71
3.4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	71
3.4.1. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO PARA A PESQUISA QUANTITATIVA	71
3.4.2. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO PARA A PESQUISA QUALITATIVA	72
3.5. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	72
3.5.1. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO PARA A PESQUISA QUANTITATIVA	72
3.5.2. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO PARA A PESQUISA QUALITATIVA.....	72
3.6. LOCAL DA PESQUISA	72
3.7. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS QUANTITATIVOS	74
3.7.1. QUESTIONÁRIO SOBRE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ESTUDANTES NA ESCOLA ADAPTADO PARA OS ALUNOS (ANEXO II).....	74
3.7.2. QUESTIONÁRIO SOBRE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ESTUDANTES NA ESCOLA ADAPTADO PARA OS PROFESSORES (ANEXO III).....	75
3.7.3. QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO (ANEXO IV)	75
3.7.4. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE PERCEPÇÃO DE MUDANÇAS COM A PRÁTICA DO YOGA	75
3.7.5. DIÁRIO DE CAMPO	75
3.8. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
3.8.1. OS PRIMEIROS CONTATOS E FORMAÇÃO DOS GRUPOS	76
3.8.2. A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	77
3.8.3. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ESTUDANTES NA ESCOLA	78

3.8.4. PROCEDIMENTOS QUALITATIVOS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A APLICAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	78
3.9. A INTERVENÇÃO EDUCATIVA: AS AULAS DE YOGA	79
3.10. ANÁLISE DE DADOS	103
3.10.1. ANÁLISE QUANTITATIVA – TRATAMENTO ESTATÍSTICO	103
3.10.2. ANÁLISE QUALITATIVA – ANÁLISE DOS DISCURSOS	105
3.11. ASPECTOS ÉTICOS	108
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	111
4.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	113
4.2. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS.....	130
4.2.1. O QUE REPRESENTA O YOGA	131
4.2.2. DO LODO A LÓTUS: BENEFÍCIOS E MUDANÇAS PERCEBIDAS	136
4.2.3. O YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E PAZ NA ESCOLA	143
5. CONCLUSÃO	147
6. BIBLIOGRAFIA.....	153
7. ANEXOS	171
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
ANEXO II – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	
ANEXO III - QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)	
ANEXO IV - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	
ANEXO V - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
ANEXO VI – NOTAS DE AULA SOBRE YOGA	
ANEXO VII – ESTATÍSTICA EXPLORATÓRIA	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Postura Fácil (<i>Sukhásana</i>).....	81
Figura 2 - Postura do Diamante (<i>Vajrásana</i>).....	82
Figura 3 - Postura de Lotus (<i>Padmāsana</i>)	82
Figura 4 - Postura da Pinça (<i>Paschimottanāsana</i>).....	83
Figura 5 - Postura da Montanha (<i>Parvatāsana</i>)	83
Figura 6 - Postura Cara de Vaca (<i>Gomukhāsana</i>).....	84
Figura 7 - Postura da Árvore (<i>Vrikshāsana</i>).....	84
Figura 8 - Postura Completa da Árvore.....	85
Figura 9 - Postura da Águia (<i>Garudāsana</i>)	85
Figura 10 - Postura Completa da Águia	86
Figura 11 - Postura da Grua (<i>Bakāsana</i>)	86
Figura 12 - Postura de Torção (<i>Vakrāsana</i>).....	87
Figura 13 - Variação da Postura de Torção	87
Figura 14 - Torção Completa da Serpente (<i>Paripurna Sarpāsana</i>).....	88
Figura 15 - Postura do Triângulo (<i>Trikonāsana</i>).....	88
Figura 16 - Postura do Guerreiro (<i>Virabhadrásana</i>).....	89
Figura 17 - Variação da Postura do Guerreiro	89
Figura 18 - Variação da Postura do Guerreiro	90
Figura 19 - Postura do Cachorro Olhando para Baixo (<i>Shvanāsana</i>).....	90
Figura 20 - Postura do Tigre (<i>Vyaghrasana</i>).....	91
Figura 21 - Postura do Gato (<i>Marjaryāsana</i>).....	91
Figura 22 - Posição do Leste (<i>Purvottanāsana</i>)	92
Figura 23 - Postura da Ponte (<i>Setu Bandhasana</i>)	92

Figura 24 - Postura do Camelo (<i>Ushtrasana</i>).....	93
Figura 25 - Postura da Roda (<i>Chakrásana</i>)	93
Figura 26 - Variação da Postura da Roda	94
Figura 27 - Postura da Cobra (<i>Bhujangásana</i>).....	94
Figura 28 - Postura do Crocodilo (<i>Makarásana</i>)	95
Figura 29 - Gesto Parcial do Gafanhoto (<i>Sapurna Salaba Mudra</i>)	95
Figura 30 - Postura do Gafanhoto (<i>Shalabhásana</i>).....	96
Figura 31 - Postura da Canoa (<i>Naukásana</i>).....	96
Figura 32 - Postura do Arco (<i>Dhanurásana</i>)	97
Figura 33 - Postura sobre os Ombros (<i>Sarvangásana</i>).....	97
Figura 34 - Postura do Pouso sobre a Cabeça (<i>Shirshásana</i>).....	98
Figura 35 - Variação do Pouso sobre a Cabeça (<i>Shirshásana</i>)	98
Figura 36 - Postura do Arado (<i>Halásana</i>).....	99
Figura 37 - Postura do Peixe (<i>Matsyásana</i>)	99
Figura 38 - Postura do Morto (<i>Shavásana</i>)	99
Figura 39 - Postura de Sequência Sentada de Ângulo Aberto (<i>Upavista Konásana</i>)	100
Figura 40 - Treino para a Postura do Arco (<i>Dhanurásana</i>).....	100
Figura 41 - Postura da Árvore (<i>Vrikshásana</i>)	101
Figura 42 - Postura do Pouso sobre a Cabeça (<i>Shirshásana</i>).....	101
Figura 43 – Comparação inicial dos escores de violência do sexo masculino entre grupo controle e experimental ($p=0,599$).....	114
Figura 44 – Efeitos da intervenção do Yoga nos escores de violência – grupo experimental masculino ($p=0,004$)	116
Figura 45 - Efeitos nos escores de violência após um ano letivo - grupo controle masculino ($p=0,003$).....	118

Figura 46 - Comparação final dos escores de violência entre grupo- controle e experimental masculino ($p=0,473$)	119
Figura 47 - Comparação inicial do escores de violência do sexo feminino entre grupo-controle e experimental ($p=0,001$)	121
Figura 48 - Efeitos da intervenção do Yoga nos escores de violência - grupo experimental feminino ($p=0,160$)	122
Figura 49 - Efeitos de um ano letivo nos escores do sexo feminino de violência - grupo controle ($p=0,021$)	123
Figura 50 - Comparação final dos escores de violência entre grupo experimental e controle feminino ($p=0,001$).....	125
Figura 51 - Comparação dos escores de violência na percepção dos professores antes e depois da intervenção de Yoga ($p=0,001$).....	126
Figura 52 - Comparação dos escores de violência dos grupos participantes deste estudo antes da intervenção de Yoga. Letra diferente indica diferença significativa ($p<0,05$). Letra igual não difere significativamente.....	127
Figura 53 - Comparação dos escores de violência dos grupos participantes deste estudo depois da intervenção de Yoga. Letra diferente indica diferença significativa ($p<0,05$). Letra igual não difere significativamente.....	129
Figura 54 - Escore médio da percepção de violência por escolares adolescentes após um ano de intervenção com Yoga, por meio da análise de covariância ($*p<0,05$) e intervalo de confiança 95% (IC95%).	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AES – Agente Escolar de Saúde.

ANCOVA – Análise de Covariância

ANOVA – Análise de Variância

CDVHS – Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa.

CIPAVES – Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar

CIPS – Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde.

CNS – Conselho Nacional de Saúde.

COÉTICA – Comitê de Ética.

CUCA – Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esportes.

EGI – Equipes de Gerenciamento Integrado.

EP – Educação para a Paz.

GC – Grupo-Controle.

GE – Grupo Experimental.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IC – Intervalo de Confiança

JAP – Jovens Agentes da Paz.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

LSD – *Post Hoc Least Significant Difference*.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

ONG – Organização Não Governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNPIC – Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares.

PNPS – Política Nacional de Promoção da Saúde.

PROUNI – Programa Universidades para Todos.

PSE – Programa Saúde na Escola.

RLAEPS – Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde.

RPA – Região Político-Administrativa

SeTAS – Secretaria de Trabalho e Ação Social.

SIS Escola – Sistema de Informação de Saúde Escolar.

SISNEP – Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*.

SUS – Sistema Único de Saúde.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPM – Tensão Pré-Menstrual.

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

UNICEF – *United Nations Children's Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

USR – Unidades de Saúde cadastradas como Referência.

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú.

VIVE – Vivendo Valores na Educação.

WHO – World Health Organization

1. INTRODUÇÃO

O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E
CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

1. INTRODUÇÃO

As escolas públicas do Município de Fortaleza estão dominadas por uma onda de violência sem precedentes, dificultando tanto a aprendizagem dos alunos, como também, as relações intra e interpessoais. A violência é hoje, junto ao desemprego, a maior preocupação da população brasileira (Pontes, 2002).

No contexto escolar, está presente sob várias modulações. De acordo com Aquino (2000), ela se faz de modo indireto, violando a integridade alheia, por meio de constrangimentos velados ou corrompendo e sabotando a autoestima e autoconfiança do outro, fazendo-o se sentir inadequado, incapaz, impostor e, de forma direta, desde a depredação ou deterioração do patrimônio material e cultural até os confrontos físicos.

Para os educadores, a violência se evidencia, de modo mais claro, na relação entre alunos, principalmente nos jovens do gênero masculino, porque “são sempre os homens que definem as curvas e os registros de violência” (Nolasco, 2001, p. 13), como é possível ilustrar: a expectativa de vida dos homens é menor do que a das mulheres; cerca de 90% do contingente carcerário é formado por homens; nos acidentes de trânsito morrem mais homens do que mulheres; eles ingerem mais álcool, usam mais drogas e cometem mais homicídios e suicídios do que as mulheres (Nolasco, 2001). A violência, para esse autor, é “macho”. Em um mundo constituído social e culturalmente, para perpetuar a posição privilegiada dos homens, a violência é um instrumento que estes utilizaram para a manutenção da sua hegemonia, legitimando o caráter patriarcal de suas sociedades (Pagés & González, 2009).

Segundo Adad e Brandão Júnior (2006), “os jovens têm se tornado o alvo das discussões de atores e entidades diversas (...) os jornais e os noticiários muitas vezes associam os jovens às temáticas ligadas aos problemas sociais – rebeldia, violência, drogas, crimes” (p. 28).

A escola deve ser um espaço de educação para desenvolver, segundo Jares (2005), “uma cidadania democrática, respeitosa e solidária” (p. 95). Para isso deve-se, conforme o autor,

reforçar nossas propostas inequívocas a favor de uma cultura da não-violência e da paz, que têm como princípio fundamental o respeito à vida

dos demais, a vivência dos direitos humanos e dos princípios democráticos de convivência e a prática das estratégias não-violentas de resolução de conflitos. (Jares, 2005, p. 95-96).

Algumas iniciativas são vivenciadas para reduzir a violência escolar, como: o Programa Nacional “Paz nas Escolas”, criado pelo Governo Federal por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com o objetivo de sistematizar uma cultura de paz; o projeto “Reiki na escola”, no qual os professores foram habilitados a aplicar reiki nos seus alunos; o Programa “Vivendo Valores em Educação – VIVE”, que possibilita o conhecimento e vivências de valores (paz, respeito, amor, felicidade, liberdade, honestidade, humildade, tolerância, cooperação, responsabilidade, simplicidade e união); o Programa de “Educação em Valores Humanos Sri Sathya Sai Baba – (Educare)” que capacita professores na formação do caráter, adotando um dos valores do programa para ser trabalhado junto às disciplinas curriculares. Todas estas experiências realizadas no Brasil já revelaram resultados positivos, conforme Matos (2011). Além destas opções, se pode vislumbrar a promoção da saúde e de uma “cultura de paz” na escola, por meio do *Yoga*, um caminho possível também.

O *Yoga* é um sistema filosófico milenar, originário da Índia, e remonta aproximadamente há cinco mil anos. A palavra *Yoga* deriva do radical sânscrito “yuj”, que significa unir-se, juntar-se, integrar-se, unificar-se em si mesmo, com os seus semelhantes e com o cosmo. Patanjali, no ano de 360 a.C., fez a codificação e divulgação do *Yoga*, criando o sistema *yogue*; constituído por oito princípios que, apesar de estarem apresentados em sequência, são interligados e interdependentes, devendo ser trabalhados concomitantemente, os quais serão descritos no referencial teórico deste trabalho (Hermógenes, 2010).

Por ser uma prática e um sistema holístico, ecológico e complexo, o *Yoga* pode contribuir de forma positiva no desenvolvimento humano, principalmente do jovem que está em formação. Muitos benefícios pode-se adquirir com a sua prática, dentre vários: melhoria da respiração; equilíbrio das emoções; maior concentração; libertação dos condicionamentos; aumento da capacidade de discernimento; refino da alimentação cultural; aumento do sentimento de aceitação; trabalho do auto-conhecimento; desenvolvimento da espiritualidade; melhoria nos relacionamentos; trabalho do relaxamento consciente; harmonização do ser, administração do

estresse (Arora, 1999; Goleman, 2005; Hermógenes, 2005; Khalsa, 2005; Lipp et al., 1998).

Na escola, o *Yoga* pode ser aplicado como um caminho para que o aluno busque, por meio de uma transformação interior, uma mudança no seu entorno, constituindo um ambiente harmonioso, saudável, de aprendizagem e de paz.

Apesar de existirem alguns estudos em relação à violência na escola (Paixão & Almeida, 2007; Chrispino & Dusi, 2008; Pagés & González, 2009) e sobre os benefícios do *Yoga* (Kirkwood, Rampes, Tuffrey, Richardson & Pilkington, 2005; Birdee et al, 2008; Kaley-Isley, Peterson, J., Fisher & Peterson, E., 2010), são desconhecidas pesquisas sobre o papel do *Yoga* na redução da violência escolar e promoção de uma cultura de paz, o que justifica a relevância desta investigação.

A hipótese experimental levantada neste estudo é de que a prática do *Yoga*, na escola pública, reduz a violência no ambiente escolar e promove uma cultura de paz. Como hipótese nula, tem-se que, a prática do *Yoga*, na escola pública, não reduz a violência e não promove uma cultura de paz.

Pela vivência profissional de 30 anos trabalhando nas escolas públicas do Município de Fortaleza, observou-se e constatou-se o crescente aumento do índice de violência nas unidades escolares. Todo tipo de violência reina no ambiente escolar, violência da e na escola é uma constante: alunos se drogando; agressões com palavras ou físicas; desrespeito a si e aos outros e até mesmo a morte. Como educadora e praticante do *Yoga*, a pesquisadora sentiu a responsabilidade de contribuir com algo que possa transformar ou, pelo menos, amenizar o quadro.

Vê-se que o *Yoga* é um caminho que pode tirar o homem da “normose”¹ em que se encontra. A sociedade, de maneira geral, vive enferma, contaminada por

¹ Normose – a doença da normalidade, na qual comportamentos fora do padrão de normalidade, passam a ser percebidos e aceitos como normais. Weil (2000) diz que, “Normose é um termo que foi forjado por Jean Yves Leloup(1) na França, e por Roberto Crema (2), no Brasil. Juntamente com o primeiro, ou separadamente, publicamos uma série de artigos, visando a definir o termo normose. Eis um resumo sucinto destes ensaios. Normose é o resultado de um conjunto de crenças, opiniões, atitudes e comportamentos considerados normais, logo em torno dos quais existe um consenso de normalidade, mas que apresentam consequências patológicas e/ou letais. Alguns exemplos de normoses: usos alimentares como o açúcar, o uso de agrotóxicos e inseticidas, o consumo de drogas como o cigarro ou o álcool, o paradigma newtoniano cartesiano e a fantasia dualista sujeito-objeto em ciência, o consumismo associado à destruição da vida no planeta”.

1. Leloup, J. Y., Weil, P. (1995). *Les deux extremes de la normose contemporaine: Le phantasme de la separativité et le phantasme fusionnel*. Paris: 3 eme Millénaire.

pessoas agressivas, violentas, injustas, preconceituosas, malucas, estressadas, aprisionadas a comportamentos que na maioria das vezes são maléficos. Hermógenes (2010) chama essa maneira de viver de “normose”, a doença da normalidade, e diz que na atualidade o homem “normal” é um doente, uma vez que ser normal na sociedade é pertencer à maioria populacional, em que comportamentos anormais são normais.

Esta pesquisa tem grande relevância social, uma vez que os resultados poderão favorecer a introdução do *Yoga* no cotidiano escolar, tornando a escola um ambiente mais humano e saudável, verdadeira ambiência educativa, onde a comunidade escolar vivencie uma verdadeira cultura de paz e, conseqüentemente, adquira saúde.

1.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Muitos estudos estão sendo publicados sobre os benefícios de *Yoga* para diversos problemas de saúde, seja física, mental ou espiritual, como câncer (Arora, H., Arora, V., Arora, A., Arora, S. & Barroso, 2013; Lin, K., Hu, Chang, Lin, H. & Tsauo, 2011), déficit de atenção e hiperatividade (Kaley-Isley, Peterson, J., Fischer & Peterson, E. 2010; Mehta et al., 2011), saúde psicológica (Lin, K., Hu, Chang, Lin, H. & Tsauo, 2011), qualidade de vida (Coelho et al., 2011; Lin, K., Hu, Chang, Lin, H. & Tsauo, 2011), concentração e humor (Ehud, An & Avshalom, 2010), atenção (Pradhan & Nagendra, 2010), estresse (Baptista & Dantas, 2002; Kiecolt-Glaser et al., 2010), respiração (Baptista & Alves, 2005; Godoy, Bringhenti, Severa, Gasperi & Poli, 2006; Romarco & Lima, 2008; Kaley-Isley, Peterson, J., Fischer & Peterson, E., 2010), ansiedade (Kirkwood, Rampers, Tuffrey, Richardson & Pilkington, 2005; Moraes & Balga, 2007; Silva, 2009), indisciplina (Moraes & Balga, 2007), síndrome do intestino irritado (Kuttner et al., 2006). Não encontrou-se, porém, artigos sobre o *Yoga* relacionado à promoção da cultura de paz no ambiente escolar. Considerando o quadro grave de violência que assola a sociedade brasileira e, conseqüentemente,

2. Crema, R. (1985). *Análise transacional centrada na pessoa e mais além...* São Paulo: Agora.

3. Weil, P. (1994). *Les anomalies de la normalité*. Paris: 3eme Millénaire.

4. Weil, P. (1997). *Normose: A patologia da normalidade*. São Paulo: Thot.

à escola, sentiu-se a necessidade de promover uma ação para minimizar o problema ou extingui-lo a longo prazo.

Ante o contexto de violência em que se encontra a escola pública, buscou-se nesta pesquisa analisar e responder aos seguintes questionamentos:

- Como o *Yoga* pode contribuir para reduzir a violência e promover uma cultura de paz na Escola Pública de Fortaleza?
- Promovendo a paz, a escola promoverá saúde?
- Que mudanças são percebidas nos alunos após um ano letivo vivenciando o *Yoga*?

1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1. OBJETIVO GERAL

Avaliar a contribuição do *Yoga* na promoção da saúde e cultura de paz no ambiente escolar.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Investigar se, com a prática do *Yoga*, houve mudanças na vida de alunos de escola pública.
- b) Analisar se houve redução da violência no ambiente escolar produzida pela inclusão do *Yoga* na vida dos estudantes.

1.3. CAPÍTULOS DA PESQUISA

Cinco capítulos compõem a tese ora apresentada. Visando a uma democratização maior do saber, e tentando se desvincular do formalismo acadêmico e se aproximar bem mais da sociedade, optou-se por um discurso mais simplificado, tornando a leitura agradável e acessível.

No primeiro capítulo, denominado de introdução, foi feita uma contextualização da temática desenvolvida neste trabalho, apresentadas as hipóteses, justificativa, os questionamentos, os objetivos do estudo e a composição da tese.

Em seguida, na revisão da literatura, três temáticas foram abordadas, Promoção da Saúde nos Espaços Educacionais, Da Cultura de Violência à Cultura de Paz, e A Ciência e a Filosofia do Yoga. Nele, traçou-se um diálogo com os autores que publicaram trabalhos nos últimos 15 anos. Para alguns clássicos não respeitou-se essa data-limite de publicação.

O terceiro capítulo foi dedicado à demonstração detalhada de todos os caminhos e trilhas que foram percorridos na elaboração desta pesquisa. Iniciou-se com a caracterização da abordagem e do método para a investigação. Continuando os caminhos metodológicos, foram apresentados a população e amostra do estudo, os critérios de inclusão e de exclusão. Em seguida, fez-se um breve histórico do local da pesquisa. O capítulo foi finalizado com o detalhamento dos instrumentos, procedimentos e técnicas para a análise dos dados, bem como os aspectos éticos.

O capítulo Resultados e discussão foi subdividido em duas partes, nas quais foram trazidos os resultados e a discussão das pesquisas quantitativa e qualitativa. No decorrer da interpretação dos dados, fez-se referência à literatura pertinente ao tema analisado.

Concluiu-se este texto, com as considerações finais sobre o estudo, exprimindo reflexões, limitações e sugestões.

2. REVISÃO DA LITERATURA

**O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E
CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR**

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. PROMOÇÃO DA SAÚDE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

As escolas promotoras de saúde nascem como estratégia da política internacional de promoção de saúde, mas, antes de se compreender a trajetória dessa estratégia, torna-se necessário conhecer o nascedouro da expressão promoção de saúde e os paradigmas que foram referência para a saúde.

2.1.1. OS PARADIGMAS DA SAÚDE

O Ocidente recebeu por mais de dois séculos a influência do paradigma cartesiano, no qual o universo e o homem eram vistos de forma fragmentada. Esse padrão de pensamento norteava todas as áreas do conhecimento, inclusive a saúde, tendo como consequência o modelo biomédico que constitui a base de toda Medicina científica moderna (Capra, 2010). Nesse modelo, o corpo humano é considerado uma máquina, que pode ser analisada por partes. O mau funcionamento de alguma parte desse corpo enseja a doença que deve ser tratada pelo médico por meios físicos e químicos na perspectiva de consertá-la. A saúde, desta forma, passa a ser a ausência de doença.

Contrapondo-se a essa ideia, em 1947, a Organização Mundial da Saúde (OMS) sugeriu o conceito de saúde como o completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a falta de doença, como preconizava o paradigma da era moderna (Vianna, 2012). Ao longo dos anos, esse conceito passou por algumas mudanças. No plano mundial, as conferências internacionais de promoção da saúde, apresentadas no próximo tópico, trazem a evolução da ideia de saúde com os seus múltiplos fatores determinantes.

No Brasil, em 1986, foi realizada a VIII Conferência Nacional de Saúde, na qual foram discutidos os temas saúde como direito, reformulação do Sistema Único de Saúde (SUS) e financiamento setorial. Nessa conferência foi adotado o seguinte conceito sobre saúde:

(...) em seu sentido mais abrangente, a saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização

social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (Brasil, 1986, p. 4).

Este conceito, aparentemente, demonstra certa isenção de responsabilidade da pessoa, sujeito individual e social, do seu processo saúde-doença. A atual Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, na seção 2, que trata da saúde, no artigo 196, reza que “saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Angher, 2011, p. 69), não fazendo também nenhuma referência à corresponsabilidade do cidadão no cuidado com a sua saúde.

Muito embora considerado um país paternalista, o Brasil evoluiu de forma significativa no que se refere às políticas de saúde pública, sendo considerado um dos modelos mais equânimes do mundo em termos de saúde pública. É necessário, porém, que o povo se apodere de conhecimento e autonomia para que as leis e as políticas públicas para a saúde sejam postas em prática e seus direitos garantidos. Em outras palavras, a participação individual e coletiva é indispensável para se promover a saúde.

Fundamentados nas políticas internacionais e nacionais para a saúde, alguns profissionais de saúde concebem a saúde como a resultante de um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, comportamentais, biológicos e, também, espirituais.

Pode-se inferir que a saúde é uma utopia, uma vez que os prerequisites para alcançá-la têm uma grande abrangência. É difícil uma saúde plena, já que, para atingi-la, se necessita de paz, abrigo, educação, segurança social, relações sociais, alimento, renda, capacitação da mulher, ecossistema estável, recurso sustentável, justiça social, respeito pelos direitos humanos e equidade (Declaração de Jakarta, 1997). O que a humanidade presencia, na contemporaneidade, é exatamente o contrário: violência, guerra, fome, insegurança, intolerância, injustiça social e a natureza destruída pelo homem. O mundo está em crise, o mundo está doente e, em consequência, o ser humano está também doente.

Esta doença, que o mundo e o homem vivem, decorre do desequilíbrio, da sua falta de integração, de sua fragmentação, pois, se formos analisar o significado da palavra saúde, encontraremos nela o sentido de totalidade. Assim, quando há perda da totalidade ou integração, resulta uma desintegração, um desequilíbrio, ensejando doenças. A saúde vai ser o equilíbrio da vida, pois pensar a saúde é refletir toda a vida, reavendo a totalidade entre o homem e seu ambiente sócio-histórico, ecológico e cultural.

Uma visão integral ou holística da saúde implica que todos os sistemas e estruturas que regem as condições sociais e econômicas, bem como o ambiente físico, devem considerar as implicações e os impactos de suas atividades sobre a saúde e o bem-estar individual e coletivo (*World Health Organization - WHO*, 1998, p. 10).

Com efeito, a saúde não é mais considerada ausência de doença, mas resultante do equilíbrio dos aspectos físicos, mental, emocional e espiritual da vida. De acordo com a WHO (1998), “hoje em dia, a dimensão espiritual da saúde goza de um reconhecimento cada vez maior” (p. 10).

Desta forma, o modelo biomédico, fruto do paradigma cartesiano que, por séculos, influenciou nossa cultura, começa a sair de cena e um novo paradigma ressurgiu – o paradigma da promoção da saúde.

2.1.2. O PARADIGMA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

No ocidente nasce, por meio de um movimento internacional, outro modelo para a saúde (o Paradigma da Promoção da Saúde), influenciado, segundo Andrade, Barreto e Paula (2011) pelo “movimento feminista, pelas conquistas de maio de 68 na França, pelo movimento da cidadania da América Latina e pela disputa no campo das práticas e ideias dos trabalhadores e pesquisadores da medicina social emancipatória” (p. 25-26).

Em 1941, a expressão promoção de saúde foi usada pela primeira vez pelo médico historiador Henry Sigerist que, de acordo com Catrib, Dias e Frota (2011), “apontou quatro funções da medicina: a promoção da saúde, a prevenção da enfermidade, a recuperação do enfermo e a reabilitação” (p. 24).

O primeiro documento a retratar, no entanto, a dicção promoção da saúde foi o Informe Lalonde, com o título *A New Perspective on the Health of Canadians* (Uma Nova Perspectiva para a Saúde dos Canadenses), publicado em Ottawa, em 1974. “Esse relatório é um marco nas políticas públicas internacionais pelo fato de o governo identificar pela primeira vez em seus documentos a promoção da saúde como uma estratégia-chave para a melhoria da saúde da população” (Andrade, Barreto & Paula, 2011, p. 26). Dito documento reconheceu que o processo saúde-doença é determinado por vários fatores e estipulou quatro aspectos para a saúde: a biologia humana; o sistema de organização dos serviços de saúde; o ambiente (físico, social e psicológico); e, o estilo de vida.

Mundialmente, o conceito de promoção de saúde surgiu com a Carta de Ottawa (1986), resultado da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Este documento define promoção de saúde como “o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo” (p. 11). Para a efetivação desse processo, cinco campos de ação foram preconizados, conforme está na sequência.

- Elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis.
- Criação de ambientes favoráveis à saúde.
- Reforço da ação comunitária.
- Desenvolvimento de habilidades pessoais.
- Reorientação dos sistemas e serviços de saúde.

Segundo a Carta de Ottawa, a promoção da saúde apoia o desenvolvimento pessoal e social por meio de divulgação de informação, educação para a saúde e intensificação das habilidades vitais. O mesmo documento expressa, como uma das condições e recursos para a saúde, a educação. Para que a comunidade esteja capacitada para ser saudável, é necessário que antes passe pela educação ou reeducação em saúde.

As conferências seguintes reafirmaram e ampliaram as estratégias para a promoção da saúde, como a Conferência de Adelaide realizada na Austrália, em 1988, cujo tema central foi “Políticas Públicas Saudáveis”. A II Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde (CIPS) apresentou quatro áreas-chave para ação imediata, visando à concretização das políticas públicas saudáveis. São elas:

apoio à saúde das mulheres, alimentação e nutrição, o uso de tabaco e álcool e a criação de ambientes saudáveis (Conferência de Adelaide, 1988).

A Terceira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde realizada em Sundsvall, na Suécia, em 1991, priorizou a criação de ambientes favoráveis à saúde, mostrando a interdependência e inseparabilidade entre ambientes e saúde. Para Sícoli e Nascimento (2003), “a Declaração de Sandsvall preconiza que a criação de ambientes promotores de saúde deve ser sempre guiada pelo princípio da equidade” (p. 106). A Conferência identificou quatro estratégias essenciais para a ação em saúde pública, objetivando promover a criação de ambientes favoráveis no nível da comunidade que são: 1. Reforçar a defesa da proposta por meio de ações comunitárias, particularmente pelos grupos organizados de mulheres; 2. Capacitar a comunidade e indivíduos a adquirir maior controle sobre sua saúde e ambiente, por meio da educação e maior participação nos processos de tomada de decisão; 3. Firmar alianças para a saúde e para os ambientes favoráveis, de maneira a reforçar a cooperação entre as campanhas e estratégias nas áreas da saúde e do ambiente; 4. Mediar os interesses conflitantes na sociedade, de modo que se possa garantir o acesso igualitário a ambientes favoráveis à saúde (Declaração de Sundsvall, 1991).

Patrocinada pelo Ministério de Saúde da Colômbia e Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), foi realizada a Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde de Bogotá, com a participação de 21 países (Argentina, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) que resultou na Declaração de Santafé de Bogotá (Declaração de Bogotá, 1992), na Colômbia, tendo como tema central a Promoção da Saúde e Equidade. Para isso, deve-se trabalhar a solidariedade e a equidade social, que são condições indispensáveis para a saúde.

A IV Conferência Internacional de Promoção da Saúde, realizada em Jakarta (Declaração de Jakarta, 1997), foi a primeira a acontecer num país em desenvolvimento e a envolver o setor privado na sustentação da promoção da saúde. Nesta Declaração, foram traçadas cinco prioridades para a promoção da saúde no século XXI: 1. Promover responsabilidade social para a saúde; 2. Aumentar os investimentos no desenvolvimento da saúde; 3. Consolidar e expandir

parcerias para a saúde; 4. Aumentar a capacidade da comunidade e capacitar o indivíduo; 5. Assegurar uma infra-estrutura para a promoção da saúde.

No ano 2000, na Cidade do México, foi realizada a V Conferência Global de Promoção da Saúde que teve como tema central “Promoção da Saúde: Rumo a Maior Equidade”. Ressalta-se que, durante o evento, foram mostradas diversas experiências de escolas promotoras de saúde e se realizaram encontros de pontos focais da Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde (Brasil, 2007).

A VI Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde realizada em Bangkok, na Tailândia, em 2005, conforme Andrade, Barreto e Paula (2011), “é a primeira a chamar a atenção para o crescente problema das doenças crônicas, como doenças cardíacas, câncer e diabetes” (p. 35). Seu tema central foi “Promoção da Saúde num Mundo Globalizado”. Os quatro compromissos firmados são tornar a promoção da saúde: uma preocupação central na agenda para o desenvolvimento global; uma responsabilidade essencial do governo; um dos principais focos das comunidades e sociedade civil; e uma exigência para boa prática corporativa.

É explícito que as conferências nos levam a refletir que a promoção de saúde não é restrita a um campo específico de intervenção, mas dirige-se essencialmente para um estado positivo de saúde e bem-estar. Ela fundamenta-se, conforme Silva (2012), “no conjunto articulado das políticas sociais, como a de educação, habitação, trabalho, renda, cultura, lazer, entre outras, que subsidiam a vida cotidiana com mais, ou melhor, qualidade” (p. 52). Daí a relevância de uma concepção de saúde numa abordagem holística, tendo o indivíduo papel ativo e responsabilidade sobre a sua saúde e a dos outros (Brilhante, 2012).

No Brasil, segundo Dalbello-Araújo, Andrade, Quintanilha, Lazarini, Rodrigues & Sodré (2012), podemos identificar alguns momentos importantes para o estabelecimento de uma política para a promoção da saúde, como o Movimento de Reforma Sanitária, a VIII Conferência Nacional de Saúde, a Criação do Sistema Único de Saúde, o Pacto pela Saúde 2006, a política Nacional de Atenção Básica e, por fim, a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS).

A Política Nacional de Promoção da Saúde, publicada pelo Ministério da Saúde, traz como diretrizes propostas, integralidade, equidade, responsabilidade sanitária, mobilização e participação social, intersetorialidade, informação, educação

e comunicação, e sustentabilidade. Tem como objetivo “promover a qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes (modo de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais” (Brasil, 2010, p. 17).

A concretização de qualquer política social inicia pela educação, especialmente, as relacionadas à saúde. Como se pode observar, já faz mais de 25 anos que aconteceu a Primeira Conferência sobre Promoção de Saúde e a maioria da humanidade continua doente. Para que um povo consiga atingir a saúde, é imprescindível, antes de qualquer outra coisa, a educação deste povo. Faz-se necessária uma prática de educação em saúde.

Para melhor esclarecer essa relação, será mostrado em que se alicerça a educação em saúde, proposta fundada nos princípios oriundos das bases, tanto da educação quanto da saúde.

2.1.3. A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

A Carta de Ottawa (1986), que formaliza as estratégias para a promoção da saúde, declara como uma das estratégias a educação em saúde e a caracteriza como, segundo Pedrosa (2007), um conjunto de práticas pedagógicas de caráter participativo, construtivista e transversal a diversos campos de atuação, que são desenvolvidas com gestores, movimentos sociais, grupos populacionais específicos e a população em geral, com o objetivo de sensibilização e mobilização para a aderência a projetos que privilegiam as estratégias propostas.

Para se compreender melhor a estratégia de educação em saúde, torna-se fundamental o entendimento do conceito de educação. A educação é um processo de mudança do ser sujeito, do ser autor e ator de sua história de vida e, conseqüentemente, da história do universo, visto que uma mudança em nós acarreta uma mudança no cosmo. Segundo Touraine (2010), “o sujeito não é uma “alma” presente no corpo ou o espírito do indivíduo. Ele é a procura, pelo próprio indivíduo, das condições que lhe permitam ser o ator da sua própria história” (p. 73). Para Touraine, esta busca é motivada pelo sofrimento da divisão e da perda de identidade e individuação. Assim sendo, complementa o autor, “o sujeito é o desejo

do indivíduo de ser um ator” (p.73). Com esta percepção, acredita-se que a educação como prática educativa favoreça a formulação da aprendizagem, pois reflexões são feitas, comportamentos são transformados e sujeitos são brotados.

Mãe (1992), no século passado, considerava que

[...] educar significa ajudar a acordar, ajudar a encontrar no próprio ser o ímpeto, à vontade de movimentar-se e buscar e descobrir, de crescer, de progredir. E educar significa também aprender a lutar, aprender a intensificar a existência e a cumpri-la com decisão e consciência. Educar, basicamente, é ajudar a assumir a vida; é levar o ser a procurar e a aspirar à verdade, a sentir e chamar a luz e a força encobertas nele mesmo; fazê-lo perceber a grande possibilidade que a vida é, o que com ela recebemos, e aprender, conscientemente, a querê-la, vivê-la, dá-la (p. 4).

O conceito de educar desta *yogue* não fica distante do de Freire (2011a), quando diz que a raiz da educação está na busca constante do homem de ser mais, pois, como pode fazer esta autorreflexão, pode se descobrir como um ser inacabado, “é uma busca permanente de si mesmo” (p. 28). Para Freire (2011b), a educação é um ato de conhecimento e de conscientização.

Observa-se que, nos conceitos ora expostos sobre educação, não se deve pensar educação como uma simples transmissão de conhecimentos. É necessária uma educação, na qual o aluno seja agente ativo do seu processo de aprendizagem, com uma visão integral, transdisciplinar, holística e ecológica da educação, do ser humano e do universo.

Morin foi solicitado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO) para sistematizar um conjunto de reflexões sobre a educação desse novo milênio. Neste trabalho, Morin escreveu os sete saberes necessários à educação do futuro, que aqui indicamos: o primeiro se refere às cegueiras do conhecimento, como explicita Morin (2000), “um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar” (p. 27), é importante saber que a mente humana não é onisciente, na realidade existem mistérios; o segundo é o princípio do conhecimento pertinente, onde o contexto, o global, o multidimensional e o complexo não podem ser ignorados, ao contrário, necessitam ser evidenciados; o terceiro saber trata de ensinar a condição humana, pois o homem, na sua complexidade (um ser físico, biológico, psíquico, histórico, espiritual, cultural, político e social), precisa

tomar conhecimento e consciência de sua identidade comum com os seus semelhantes e com o cosmo; o quarto aborda a importância de ensinar a identidade terrena, uma vez que, se não sairmos dessa crise planetária, o destino humano pode estar ameaçado de extinção; o quinto saber nos reporta à maneira como devemos enfrentar as incertezas, porque a vida é um mar de incertezas. Como diz Morin (2000), “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (p. 86); o sexto é ensinar a compreensão, mas, para compreender o outro, torna-se imprescindível a consciência da complexidade humana; o sétimo e último saber necessário à educação do futuro fala da ética do gênero humano, pois salvar a humanidade é uma condição imperativa que a ética humana precisa realizar.

Os sete saberes necessários à educação constituem um grande desafio. Cabe à educação, no entanto, promovê-los. A escola torna-se o ambiente mais propício ao trabalho educativo, tendo a educação em saúde como estratégia de promover a saúde escolar. Moysés, Krempel e Moysés (2007) consideram que a iniciativa de Escolas Promotoras de Saúde constitui-se atualmente uma estratégia de promoção de saúde no espaço escolar, um mecanismo articulador de esforços multissetoriais e um compromisso político de toda a sociedade.

Muito embora o espaço de atuação da educação em saúde seja a comunidade em geral, na escola, encontra-se um campo fértil de ação, sendo o estudante, ser em desenvolvimento, o principal alvo. Gomes (2009) esclarece o objetivo dos programas de educação para a saúde, afirmando que, por via dos programas de educação para a saúde, deve-se preparar o aluno para cuidar de si no que diz respeito a normas de higiene pessoal e ambiental, regras de segurança doméstica, de lazer etc. Deve-se ainda preparar os alunos para que, ao deixarem a escola, sejam capazes de cuidar da própria saúde e da dos seus semelhantes e, sobretudo, adotarem um estilo de vida que comporte o objetivo do que hoje em dia chamamos de saúde positiva e que não é, senão, o desenvolvimento de todas as suas possibilidades físicas, mentais e sociais.

Pode-se constatar a valorização do espaço escolar como ideal para as intervenções educativas em saúde. O autor acrescenta que a implementação da educação para a saúde na escola é fundamentalmente justificada por quatro

motivos: todas as crianças de um país passam pelo seu sistema de ensino; as pesquisas mostram que nossos comportamentos no plano sanitário estão situados na infância e adolescência; a escola conta com profissionais competentes que sabem educar (Gomes, 2009). Por estes e outros argumentos, florescem as escolas promotoras de saúde.

2.1.4. ESCOLAS PROMOTORAS DE SAÚDE

A escola, ao longo dos anos, é um lugar privilegiado, não só para desenvolver os conteúdos constituídos historicamente pela humanidade, mas, também, como um espaço social rico para aprendizagem de outros saberes e práticas como os relacionados à saúde. Para Rezende (2007), “ a escola é um espaço formal onde se dá o processo educativo, mas também é um espaço institucional, social e político, permeado pela cultura” (p. 85). A consideração desses aspectos torna-se importante para o suporte e sustentabilidade de programas e estratégias voltados para a promoção e educação para a saúde.

As escolas promotoras de saúde ou escolas saudáveis foram concebidas, segundo Silva e Delorme (2007), “a partir da valorização da escola como núcleo de convivência de crianças e adolescentes, capaz de promover a articulação com seus familiares e comunidade” (p. 24).

Com o intuito de incrementar essa ideia, em 1996, foi criada em San José, Costa Rica, a Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde (RLAEPS) com a participação de 14 países. Desde então, se adotou a iniciativa de Escolas Promotoras de Saúde. A II Reunião da Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde foi realizada na Cidade do México, na qual 20 países socializaram suas experiências de implantação de escolas promotoras de saúde. Quito foi a sede, em 2002, da III Reunião da Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde, com representantes de quase todos os países-membros. Em 2004, em San Juan de Puerto Rico, aconteceu a IV Reunião da Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde, que teve como um dos objetivos discutir a organização, estrutura e gestão exitosa dessa Rede (Cerqueira,2007).

Muito embora a saúde tenha sido um tema sempre discutido e trabalhado nas escolas, somente em 1967, conforme Dalbello-Araújo et al (2012), as atividades

educativas direcionadas à saúde se tornam uma obrigação nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, porém, ainda com enfoque higienista.

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que institui as diretrizes e bases da educação nacional, a saúde passou a ser conteúdo oficial nas escolas por meio dos Temas Transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. Desta forma, são fortalecidas as práticas de saúde no ambiente escolar (Brasil, 1997a).

Os PCN são um referencial para a educação básica de todo o Brasil. Eles surgem da necessidade de efetivar as diretrizes estabelecidas pela LDB/96. Consoante Barreto (2008), os PCN são “políticas norteadoras das práticas pedagógicas, ou seja, diretrizes para que a educação efetivamente aconteça” (p.41). Servem de referência para o planejamento e mediação do processo de ensino e aprendizagem por parte do docente, como também de “elemento catalizador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira” (Brasil, 1997b, p. 13).

Em 1997, foram publicados os volumes referentes ao ensino fundamental I (1ª a 4ª série), os do ensino fundamental II (5ª a 8ª série) em 1998 e, no ano de 1999, os do ensino médio. Torna-se necessário esclarecer que, atualmente, o ensino fundamental no Brasil é composto por nove anos, uma vez que a alfabetização se incorporou a esse nível de ensino. Houve também mudança de nomenclatura de série para ano. No ensino médio, o tema promoção da saúde é conteúdo proposto pelos PCN como componente curricular da Educação Física.

Além das disciplinas consideradas obrigatórias preconizadas pelos PCN, o documento recomenda alguns temas que devem transversalizar o currículo de forma interdisciplinar; interdisciplinaridade que deve ser trabalhada de forma natural, levando em consideração as afinidades das áreas, como, por exemplo, o tema saúde ser estudado na disciplina Educação Física e Ciências Naturais.

Muito embora os PCN tenham sugerido seis temas transversais, a escola pode incluir outros que considera relevantes para trabalhar cidadania e democracia junto aos educandos. Considerando que nosso País possui grande dimensão, com distintos níveis econômicos e culturais, a seleção dos temas deve levar em consideração as realidades regionais e locais (Brasil, 1997a).

Os temas transversais compreendem seis áreas. Para cada tema transversal, os PCN propõem blocos de conteúdos que orientam os professores na sua prática docente. Seguem os temas com seus respectivos blocos de conteúdos: 1. Ética (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade); 2. Orientação Sexual (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS); 3. Meio Ambiente (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental); 4. Saúde (autoconhecimento para o autocuidado, vida coletiva); 5. Pluralidade Cultural (pluralidade Cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e; 6. Trabalho e Consumo (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania).

O tema transversal saúde possui dois blocos. O primeiro se refere ao autoconhecimento para o autocuidado, no qual se pode destacar os seguintes conteúdos dentre inúmeros a serem desenvolvidos:

- identificação de necessidades e características pessoais, semelhanças e diferenças entre as pessoas, pelo estudo do crescimento e desenvolvimento humano nas diferentes fases da vida (concepção, crescimento intrauterino, nascimento/recém-nascido, criança, adolescente, adulto, idoso);
- identificação, no próprio corpo, da localização e da função simplificada dos principais órgãos e aparelhos, relacionando-os aos aspectos básicos das funções de relação (sensações e movimentos), nutrição (digestão, circulação, respiração e excreção) e reprodução;
- adoção de postura física adequada;
- identificação dos alimentos disponíveis na comunidade e de seu valor nutricional;
- valorização da alimentação adequada como fator essencial para o crescimento e desenvolvimento, assim como para a prevenção de doenças como desnutrição, anemias ou cáries;
- medidas práticas de autocuidado para a higiene corporal: utilização adequada de sanitários, lavagem das mãos antes das refeições e após as eliminações,

limpeza de cabelos e unhas, higiene bucal, uso de vestimentas e calçados apropriados, banho diário;

- valorização da prática cotidiana e progressivamente mais autônoma de hábitos de higiene corporal favoráveis à saúde;
- responsabilidade pessoal na higiene corporal como fator de proteção à saúde individual e coletiva;
- respeito às potencialidades e limites do próprio corpo e do de terceiros". (Brasil, 1997c, p. 77-78).

O segundo bloco trata da vida coletiva, pois é na comunidade que se produzem as condições de saúde. No meio de 13 conteúdos propostos, chamam atenção:

- agravos ocasionados pelo uso de drogas (fumo, álcool e entorpecentes);
- conhecimento das normas básicas de segurança no manejo de instrumentos, no trânsito e na prática de atividades físicas;
- medidas simples de primeiros socorros diante de: escoriações e contusões, convulsões, mordidas de animais, queimaduras, desmaios, picadas de insetos, torções e fraturas, afogamento, intoxicações, câimbras, febre, choque elétrico, sangramento nasal, diarreia e vômito, acidentes de trânsito;
- participação ativa na conservação de ambiente limpo e saudável no domicílio, na escola e nos lugares públicos em geral;
- solidariedade diante dos problemas e necessidades de saúde dos demais, por meio de atitudes de ajuda e proteção a pessoas portadoras de deficiências e a doentes (Brasil, 1997c, p.80).

Com a implementação dos PCN nas escolas brasileiras, a educação para a saúde passou a fazer parte do cotidiano escolar, cumprindo o seu papel de favorecer a consciência do direito à saúde e instrumentalizar para a intervenção individual e coletiva sobre os determinantes do processo saúde/doença, como também sensibilizar para a busca permanente da compreensão dos determinantes de saúde e capacitar para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde no alcance da comunidade escolar (Brasil, 1997c).

O volume 9 dos PCN, referente à saúde, é o norteador do trabalho sobre este tema na escola até o ano de 2007, quando foi decretado pelo então presidente do

Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Saúde na Escola – PSE, com a finalidade de “contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (Brasil, 2010, p. 56). O PSE tem como principais objetivos promover a saúde e a cultura de paz, contribuir para a constituição de condições para a formação integral dos alunos e fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades na área da saúde.

Dentre as ações do PSE, pode-se destacar, dentre outras: promoção da alimentação saudável; redução da morbimortalidade por acidentes e violência; prevenção e redução do consumo do álcool; prevenção do uso de drogas; promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva; educação permanente em saúde; atividade física e saúde; e inclusão das temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico da escola (Brasil, 2010).

Conforme Silva e Hadad (2007), “a promoção da saúde nas escolas compreende três componentes principais: a) a educação em saúde com enfoque integral; b) a criação de entornos saudáveis e c) a provisão de serviços de saúde” (p. 8).

As escolas promotoras de saúde surgem nos planos internacional, nacional, estadual e municipal como excelente estratégia de promoção de saúde da sociedade. A Organização Mundial da Saúde desenvolve e implanta programas e projetos para traduzir os conceitos e estratégias de promoção da saúde em ações práticas. Entre estes, podemos citar as redes de escolas promotoras de saúde que, no mundo e no Brasil, já contam com alguns anos de experiência.

As experiências no mundo e no Brasil de escolas promotoras de saúde vêm colaborar com a ideia de Beck (1998), quando diz que devemos pensar globalmente e agir localmente.

Muitas experiências, são realizadas no Brasil em relação à escola promotora de saúde, conforme os vários exemplos explanados a seguir.

- Projeto Nessa Escola Eu Fico (Silva et al, 2007), intenção concebida antes mesmo da criação de Escolas Promotoras de Saúde no Município do Rio de Janeiro. O projeto foi desenvolvido em 19 escolas de tempo integral no Município do Rio de Janeiro e objetivava aumentar o tempo de permanência

de crianças e adolescentes na escola, com a finalidade de melhorar essas escolas, como também estimular na comunidade escolar a capacidade de pensar e tomar decisões. Muito embora tenha contribuído para formação de escolas-cidadãs, o projeto teve prazo de início e término, o que compromete a continuidade das ações.

- Programa Escola Promotora de Saúde do Município de Embu, São Paulo (2002), aprovado em 2002 pelo Conselho Municipal de Saúde e incluído no Plano Municipal de Saúde de Embu. Teve como objetivo fomentar ações de promoção, proteção e recuperação da saúde das crianças e adolescentes que se encontravam na faixa etária escolar, por meio de atividades intersetoriais e interdisciplinares com a colaboração da comunidade. Foram priorizados três eixos de ações em educação em saúde: educação ambiental e prevenção da dengue; sexualidade, gravidez na adolescência e prevenção de DST/AIDS; e promoção da paz e prevenção de acidentes e violência. Para Harada, Pedroso, Matos e Machado (2007), “em médio e longo prazo são esperados a redução da morbimortalidade por acidentes e violências nas escolas e seu entorno, a redução dos índices de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, dentre outros” (p. 77).
- Estratégia de Escolas Promotoras de Saúde no Estado de Tocantins (2002) tem como fim cooperar para a consolidação intersetorial de uma política de atenção à saúde da comunidade escolar que dê prioridade à promoção da saúde, integrando os serviços de saúde e a escola. Essa estratégia é de grande complexidade, uma vez que é gerenciada nos níveis estadual, municipal e local por meio das Equipes de Gerenciamento Integrado (EGI), constituindo um sistema de cogestão entre saúde e educação. Conforme Rezende (2007),

cada escola da rede pública conta com o Agente Escolar de Saúde (AES) e o trabalho articulado com as equipes das Unidades de Saúde cadastradas como Referência (USR) permite que o escolar seja assistido em seus principais âmbitos de convivência: escola, família e comunidade (p. 90).

Os agentes escolares de saúde desenvolvem ações em três eixos, preventivas, educativas e emergenciais. Eles também têm a tarefa de coletar e analisar os dados do Sistema de Informação de Saúde Escolar (SIS Escola), da Secretaria de Estado da Saúde, e apresentá-los à comunidade

escolar e às equipes de saúde, motivando o planejamento estratégico, bem como realizar o monitoramento do sistema de informação e do plano de ação elaborado. Os dados coletados nas pesquisas para o SIS servem de subsídios para estabelecer prioridades locais. As ações educativas selecionadas em 2002 foram sobre os temas higiene corporal, saúde bucal, alimentação, higiene ambiental e dengue. Em 2004, foi acrescido o tema tabagismo. Até 2007, dez municípios do Estado de Tocantins já contavam com essa estratégia, que contribui para a sistematização e integralidade da atenção à saúde da comunidade escolar (Rezende, 2007).

- Projeto com Gosto de Saúde, lançado em 2000 nas escolas municipais do Rio de Janeiro, consiste, segundo Maldonado, Azevedo e Castro (2007), na produção e distribuição de materiais educativos para todas as escolas, com o objetivo de subsidiar educadores em ações pedagógicas sobre alimentação, saúde e nutrição no dia a dia da escola. Foram definidos oito eixos temáticos (alimentação e cultura, alimentação saudável, aleitamento materno, obesidade e desnutrição, atividade física, alimentação na escola, segurança alimentar e nutricional e cuidados com o corpo e o ambiente).
- Projeto de Extensão Universitária Reflexão e Ação sobre Violência e Qualidade de Vida nas Escolas Municipais da Região Político-Administrativa (RPA-4), do Município do Recife. Implementado em 2002, veio “contribuir para o envolvimento de crianças e adolescentes em ações/atividades que elevassem o potencial criativo desses atores na prevenção da violência” (Agrício, Andrade, Albuquerque & Siqueira, 2007, p. 128). Como resultado, observou-se o fortalecimento do vínculo entre as escolas e as entidades e associações, como as parcerias com organizações governamentais e não governamentais.
- Programa Permanente de Prevenção de Acidentes e Violências na Escola, implementado pela Prefeitura Municipal de Maceió, em 2002, contou com a participação de escolas municipais, estaduais, filantrópicas e particulares. O Programa partiu da criação de um comitê assessor e da constituição de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVES) nas escolas. O objetivo é fomentar a perspectiva de cuidados, prevenção, promoção da saúde e construção da paz. O programa tem

produzido mobilização da comunidade, valorizado as Cipaves e favorecido a análise e a tomada de decisão da comunidade escolar (Medeiros, Santos, Soares, & Padilha, 2007).

- Programa Paz com Arte nas Escolas de Salvador. Iniciou-se em 2002, com o único foco: a paz. Por meio de variadas manifestações artísticas, como teatro, dança, capoeira e mural de grafiteagem, trabalhou-se o tema paz. O grande desafio foi valorizar, ao máximo, as atitudes pacíficas no cotidiano escolar e evitar trabalhar diretamente com a violência, ou seja, a violência não era pauta para ser combatida ou revertida. Observou-se nos jovens e crianças, após essas experiências, a vontade de aprender, o que os levou a um melhor desempenho nas disciplinas escolares. A arte fez renascer muitas vidas (Wendell, 2007).
- Programa Carmen, desenvolvido em Manguinhos, no Rio de Janeiro, teve como meta a realização de atividades com o intuito de modificar os fatores sociais e ambientais determinantes da saúde, bem com prevenir e controlar os fatores de risco, como tabagismo, sedentarismo, obesidade e alcoolismo, objetivando a criação de ambientes socioeconômicos, físicos e culturais que promovam a saúde e que auxiliem a opção de um estilo de vida mais saudável (Tavares & Rocha, 2007). No primeiro momento, o programa traçou um diagnóstico da situação das escolas envolvidas, chegando à conclusão de que a comunidade vive em condições sociais adversas e em contínua exclusão social, deixando moradores, principalmente, crianças e adolescentes, vulneráveis à violência e a enfermidades. Os resultados encontrados nessa pesquisa subsidiaram as ações do Programa.
- Projeto Fundo de Quintal, Município de Itaoca, São Paulo, em 2003, teve como objetivo a criação de um espaço para a promoção da saúde na escola que motivasse a participação social, o lazer e a tomada de decisões no ambiente da escola. O projeto espera a integração entre a escola e seu entorno, reduzir o tempo ocioso dos adolescentes, melhorando a autoestima e qualidade de vida, e criar o hábito de praticar atividades físicas e culturais, valorizando e cuidando do espaço constituído. Como resultado, os professores e alunos passaram a ser sujeitos do próprio destino, conforme os depoimentos prestados aos pesquisadores (Westphal & Arai, 2007).

- Projeto Brincando em Saúde. Foi criado em 1997, no Rio de Janeiro, na Escola Municipal Minas Gerais, onde docentes e graduandos de Enfermagem desenvolveram atividades com alunos, docentes grupo gestor, funcionários e pais. O objetivo foi promover a saúde escolar por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipatória nas questões da saúde. Após diagnóstico das necessidades prementes, realizado em colaboração com a comunidade escolar, sugestões de atividades eram dadas para as soluções dos problemas. As atividades desenvolvidas são permanentemente refletidas por meio do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, para, se necessário, operar possíveis mudanças. O projeto possibilitou refazer e recriar as práticas docentes e assistenciais (Silva, 2007).

No Ceará, algumas iniciativas isoladas foram exitosas e se orientaram pelos pressupostos das escolas promotoras de saúde, como é o caso dos diversos projetos desenvolvidos no Município de Sobral, como Semeando Ecologia desde 2003. Coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, esse projeto trabalha a educação ambiental, com ações dirigidas ao desenvolvimento de hortas e farmácias vivas nas escolas municipais, capacitação de docentes, oficinas educativas de reciclagem de lixo e trabalho de literatura ambiental. O projeto Amor à Vida: prevenir é sempre melhor, é coordenado pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Trabalho e Ação Social (SeTAS), com parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento da Educação e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, tendo como objetivos fortalecer as ações intersetoriais de educação, saúde e assistência social, habilitar professores para a implementação dos temas transversais e criar grupos de adolescentes promotores de qualidade de vida. O Projeto Conversando sobre Prevenção das DST/AIDS nas Escolas, parceria entre a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Escola de Formação em Saúde Visconde de Sabóia e da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Saúde, tem como objetivo diminuir os riscos de disseminação das DST/AIDS por meio de oficinas educativas com os jovens de escolas públicas municipais de Sobral, utilizando a música, teatro, jogos e conversas como recursos (Oliveira, Barreto, Andrade & Canuto, 2007). Todos esses trabalhos realizados de forma intersetorial no Município de Sobral vão

em busca da concretização de uma cidade saudável, tendo as escolas promotoras de saúde como as maiores aliadas.

A criação de escolas promotoras de saúde não é uma tarefa simples, pois depende de um esforço coletivo para o sucesso de suas ações, principalmente na escola pública, uma vez que há pouco envolvimento dos pais nas decisões tomadas pela escola, os professores se sentem sobrecarregados com as múltiplas atribuições a eles devidas pela gestão e sociedade em geral, a deficiente formação do corpo docente na área da saúde, falta de apoio do grupo gestor da escola, como também dos órgãos públicos superiores como secretarias de saúde e educação. Mesmo com todos esses obstáculos, acreditamos que a escola é o espaço ideal para se iniciar um trabalho de promoção da saúde.

Para Silva, Mattos, Mendes e Cotrim (2007), torna-se necessário que se advogue pela promoção da saúde e se busque evidências de que ela realmente possa ajudar para transformar o cenário não positivo em que as escolas e a sociedade se encontram. Ressaltamos a pouca literatura sobre a temática e a falta de políticas públicas que assegurem as ações das escolas promotoras de saúde.

No Município de Fortaleza, a Universidade de Fortaleza, por meio do seu Programa de Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva, desenvolve, desde 2009, na Escola Estadual de Educação Profissional José de Barcelos, várias ações de promoção da saúde como, por exemplo, educação sexual, saúde bucal, educação e reeducação postural, orientação vocal e alimentação saudável. Com o aumento da violência urbana e, conseqüentemente, no ambiente escolar, tornou-se necessário desenvolver um projeto que pudesse contribuir para amenizar a situação. Esta pesquisa, também desenvolvida nesta escola, vem enriquecer essas iniciativas com a prática do *Yoga* na promoção da saúde e de uma cultura de paz, reduzindo os índices de violência.

2.2. DA CULTURA DE VIOLÊNCIA À CULTURA DE PAZ

A cultura da violência é uma realidade na sociedade brasileira. Roubos, assaltos, homicídios, preconceitos, *bullying*, xingamentos, corrupções e exclusões são alguns exemplos de agressões presentes no cotidiano das pessoas. Hoje, já é considerada uma epidemia. Urge uma mudança de esquema mental coletivo e sua

consequente modificação de atitude para a criação de outra cultura: a cultura de paz. Para transformarmos essa lastimável verdade, porém, precisamos tomar consciência de quem somos e o que estamos vivendo. É preciso encarar o problema, sem medos imobilizadores, mas com esperança, coragem e fé na raça humana.

2.2.1. O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA

Nos dias atuais, para a sociedade brasileira, a violência é o maior problema a ser enfrentado. Esse cenário de violência é apresentado à população tanto na sua rotina diária quanto pelos meios de comunicação. Pode-se assistir diariamente a, pelo menos, oito programas televisivos em rede nacional e local que abordam crimes violentos e homicídios, como o “Rota 22”, “Os malas e a Lei”, “Comando 22”, “Barra Pesada”, “Cidade 190”, “Cidade Alerta”, “Brasil Urgente” e “Balanço Geral”. Estes programas apresentam audiências com números impressionantes, o que reforça ainda mais a cultura da violência, tornando-a banal.

Romão (2013), em sua dissertação intitulada “Jornalismo policial: indústria cultural e violência”, analisou três programas policiais e chegou à conclusão de que a alta audiência desse tipo de programa decorre da cultura autoritária, violenta e também moralista da nossa sociedade, bem como da incapacidade que nosso povo tem de fazer análises políticas e sociais minimamente profundas. Essa situação reflete o nível de educação das pessoas e a desigualdade social existente no Brasil. Na verdade, esses programas são uma forma de violência contra a própria população.

A violência exposta nos *media*, sob forma de sensacionalismo, torna os crimes, principalmente os homicídios, como algo normal, comum, banal. Os homicídios são hoje a principal causa de morte no Brasil entre jovens de 15 a 24 anos e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde mostram que mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino (Waiselfisz, 2013). Estes dados demonstram que o homicídio de jovens tornou-se um grave problema de

saúde pública no Brasil, violando o maior preceito ético que é a vida. Esta estatística comprova que a violência é masculina; esse homem é o agressor e ao mesmo tempo a vítima.

Waiselfisz (2013) apresenta, no mapa da violência 2013, a evolução histórica da mortalidade violenta dos anos de 1980 a 2011 no Brasil, e diz que essas estatísticas impressionam pelos quantitativos implicados. Segundo os registros do Sistema de Informações de Mortalidade, dos anos 1980 a 2011, morreram no País:

- 1.145.908 vítimas de homicídio.
- 995.284 vítimas de acidentes de transporte.
- 205.890 pessoas suicidaram-se.
- As três causas somadas totalizam 2.347.082 vítimas.

Fortaleza, município onde foi realizada esta pesquisa, não possui índices diferentes. No dia 20 de janeiro do corrente ano, foi publicado no *Diário do Nordeste*, o relatório da organização não governamental (ONG) Conselho Cidadão para a Segurança Pública e Justiça Penal, uma ONG mexicana que classificou as cidades mais violentas do mundo baseada no número de mortes violentas. No estudo, o Brasil foi apontado como o país com o maior número de cidades entre as 50 mais violentas do mundo, com 16 municípios. Fazem parte do *ranking* ainda as cidades de Maceió (AL) com 79,76; João Pessoa (PB) com 66,92; Natal (RN) com 57,62; Salvador (BA) com 57,61; Vitória (ES) com 57,39; São Luís (MA) com 57,04; Belém (PA) com 48,23; Campina Grande (PB) com 46; Goiânia (GO) com 44,56; Cuiabá (MT) com 43,95; Manaus (AM) com 42,53; Recife (PE) com 36,82; Macapá (AP) com 36,59; Belo Horizonte (MG) com 34,73; e Aracaju (SE) com 33,36 (Diário do Nordeste, 2014). Estes números retratam o percentual de mortes em 100.000 habitantes. A capital cearense ficou em 7º lugar no ranking, com 2.754 homicídios em 2013. Uma onda de medo e insegurança reina entre os cidadãos cearenses.

São múltiplas as causas da violência no Brasil. Dentre muitas, é possível citar a desigualdade social. Muito embora o modelo de divisão de classes sociais não seja mais piramidal, com a maior parte da população na faixa da pobreza, ainda aproximadamente 16 milhões de pessoas brasileiras nela se encontram. A concentração de renda ainda é uma realidade na sociedade brasileira.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) divide a população brasileira em cinco faixas de renda ou classes econômicas, com base no número de salários- mínimos. As chamadas classes A (renda acima de 20 salários mínimos) e B (renda entre 10 e 20 salários mínimos) reúnem cerca de 42 milhões de pessoas. A classe C (renda de 4 a 10 salários mínimos) reúne mais de 101 milhões de pessoas. E as classes D e E (de 2 a 4 salários mínimos) englobam 48 milhões de pessoas. Assim, a concentração populacional em 2005, que se encontrava nas classes D e E, passou em 2010 para a classe C, dados que animam, mas ainda distantes de uma equidade social. Esse instituto é responsável, também, pela pesquisa e publicação dos indicadores sociais que levam em conta os eixos de condições de vida, desigualdade e exclusão social, assim como as dimensões espaço e tempo no tratamento de cada um dos temas – *Aspectos demográficos, Famílias e domicílios, Educação, Trabalho, Padrão de vida e distribuição de renda e Saúde* – e estão ilustrados em tabelas e gráficos, para Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação, e, em casos selecionados, também para Regiões Metropolitanas. Em 2013, o IBGE fez a mais recente publicação da Síntese dos Indicadores Sociais o qual mostrou a análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2013), que de maneira geral vem melhorando gradativamente, mas longe de um patamar aceitável.

Esse quadro socioeconômico da sociedade brasileira alimenta, também, a situação violenta no país, mas o que significa essa violência numa sociedade que se diz democrática?

2.2.2. A VIOLÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES

Numa sociedade democrática, o conflito deve estar presente, pois este favorece o pluralismo, a diversidade e a possibilidade de convívio entre as diferenças. Caso contrário, a sociedade se torna totalitária, e são singulares o desejo e a direção. Desta forma, o conflito deve ser visto como uma situação positiva, como exprime Galvão (2004): “o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo, tanto de vida psíquica, como da dinâmica social. Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte” (p. 15).

No universo complexo que é a escola, onde se encontram crianças, jovens, adultos, profissionais e familiares, pessoas com referências sociais, culturais e valores distintos, os conflitos são inevitáveis e importantes, pois eles é que produzem o desenvolvimento. Segundo Oliveira (2012), quando há conflito e não acontece um consenso mínimo entre as partes em oposição, a violência começa a florescer. A etimologia da palavra violência, segundo Michaud (1989 como citado em Aquino, 2000, p. 159), é

[...] do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa.

Conforme sua definição, ela apresenta uma ambivalência, pois pode comportar um sentido positivo (caráter bravio, abundância) bem como negativo (transgredir, caráter violento). Neste trabalho, a violência passa a designar todo e qualquer ato que cause dano a outrem em determinada situação relacional, desde a integridade física e/ou moral, passando pelos bens materiais, até a participação simbólica e/ou cultural daquele.

A *World Health Organization* (WHO, 2002) define a violência como o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação. Ela associa a intencionalidade ao ato de cometer a violência em si, excluindo os incidentes não intencionais, como os acidentes de trânsito.

Chauí (1999) ratifica a ideia da OMS, quando diz que a “violência é um ato de brutalidade, sevícias e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror”. E acrescenta que “violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos”. A violência, no entanto, vai além de atos agressivos, pois pode ser caracterizada por omissões que possam vir a causar danos, impedir, retardar e até cessar o desenvolvimento do ser humano (Koller 1999 citado por Maldonado e Williams, 2005). A violência urbana, que inicia

no Brasil na década de 1980, chega à escola que é parte dessa estrutura social, refletindo tudo o que nela acontece.

2.2.3. A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E SUAS CAUSAS

A escola é o ponto de encontro de uma grande diversidade de valores familiares, culturais, religiosos e étnicos (Maia, Araújo e Santos Júnior, 2012), gerando muitos conflitos que, na sua maioria, são resolvidos de forma violenta.

A violência escolar acontece de forma crescente desde a década de 1980, quando pequenos roubos, furtos, incivildades (insultos, grosserias diversas, interpelações, humilhações), ameaças de alunos contra professores, depredação de prédios e destruição do mobiliário já eram presenciados. Na década de 1990, acrescentaram-se o tráfico de drogas, as agressões físicas e verbais entre alunos, invasões de prédios no período de férias, brigas entre gangues (Matos, 2006a). Atualmente, além de todos estes atos violentos, presenciam-se o *bullying*, as agressões verbais e físicas aos professores e as mortes em série, geralmente, seguidas de suicídio.

Schilling (2004) traz no seu livro *A sociedade da insegurança e a violência na escola* o resultado de uma pesquisa realizada pela Unesco em parceria com órgãos governamentais e não governamentais em 14 capitais do Brasil, sobre os fatores exógenos e endógenos da violência na escola, sua localização, o estado do equipamento e a qualidade dos serviços oferecidos. Nas falas dos sujeitos, foram identificadas três categorias de violência: “violências contra as pessoas (ameaças, brigas, violência sexual, uso de armas); violências contra a propriedade (furtos, roubos); e violência contra o patrimônio (vandalismo e depredação)” (p. 77). A Unesco concluiu que a violência na escola não se resume a uma série de dados objetivos, mas a múltiplas e distintas formas de experiências vivenciadas pelas pessoas que a sofrem. O que levou a escola, porém, a se tornar um ambiente onde reina a “cultura da violência”?

As causas da violência na escola são multifacetadas. Para Bonfim e Matos (2006), “uma das causas a que mais se atribui o crescimento do número de registros de violência é o aumento de matrículas a partir do ano de 1997” (p. 19). Nesse período, a escola passou por uma democratização do ensino e um conjunto

diferente e elevado de estudantes, sem uma prática disciplinar, foi admitido à escola. Também, as escolas não estavam preparadas, nem estrutural nem pedagogicamente, para atender à demanda (Chrispino; Dusi, 2008). Conforme Matos, Menezes e Alves (2006), outro fator que contribuiu para a violência nas escolas foi a prática autoritária para com os alunos, impondo saberes, valores e desrespeitando o saber e culturas populares.

Matos (2006a) aponta algumas entidades como corresponsáveis pela violência no ambiente escolar, dentre elas a imprensa, quando divulga e reforça comportamentos violentos nos meios de comunicação. A família, a igreja e a comunidade, também, impõem metas para os jovens alcançarem, mas as escolas frustram, às vezes, essas expectativas. Salienta-se também que é exatamente para os jovens do gênero masculino que as cobranças são mais incisivas.

Múltiplas são as formas como os atos de violência se manifestam no ambiente escolar. Conforme Maia, Araújo e Santos Júnior (2012), a violência praticada dentro das escolas são basicamente de dois tipos – a física e a psicológica. Para os autores, a violência física pode ser direta pessoa-pessoa, pessoa-objeto-pessoa e pessoa-arma-pessoa. As características físicas são as maiores geradoras de violência psicológica, além das questões de gênero, etnia, idade, orientação sexual, características emocionais, de comportamento e personalidade (Maia, Araújo & Santos Júnior, 2012).

Já a WHO (2002) classifica a violência contra crianças e adolescentes em quatro tipos – a física, a sexual, a emocional ou psicológica e a negligência; violências que podem resultar em danos físicos, psicológicos, além de prejuízos ao seu crescimento, desenvolvimento e maturação das vítimas.

Dentre os mais variados tipos de violência, o *bullying* tem destaque especial, sendo considerado um problema de saúde pública numa escala ascendente em todo o mundo e a prática violenta mais frequente entre estudantes. A palavra *bullying* vem do inglês *bully* que significa valentão, brigão. O termo não possui uma tradução adequada para o português e compreende comportamentos com diversos níveis de violência, que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos agressivos, que segundo Malta, Silva, Mello, Monteiro, Sardinha, Crespo et al. (2010), “apresentam-se em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente,

provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação” (p. 3065).

Ratificando essa definição, para Mendes (2011), o *bullying* “compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder” (p. 582). Segundo o autor, o *bullying* pode ser direto e indireto. O *bullying* direto é mais facilmente identificável e inclui agressões físicas como bater, puxar, empurrar, e agressões verbais, como chamar palavrões humilhando os colegas, ameaçar etc. Já o indireto apresenta-se de uma forma mais dissimulada, mais velada, como o isolamento social, o contar histórias e espalhar rumores.

O *bullying*, na escola, pode causar sintomas depressivos e influenciar o desempenho do aluno nos seus trabalhos como nas relações pessoais (Mendes, 2011), como também o isolamento dos alunos, favorecendo repetências, evasão, e levando-o até mesmo à morte.

2.2.4. AS VÍTIMAS DA VIOLÊNCIA

No Brasil, conforme Malta, Souza, Silva, Silva, Andreazzi, Crespo, Mascarenhas et al. (2010), as crianças e os jovens estão entre os grupos da população mais “vitimizados” pelos atos de violência, sendo essa a mais importante causa de morbimortalidade. O jovem, porém, especialmente do gênero masculino, são os mais atingidos pelo fenômeno da violência (Malta, Souza, Silva, Silva, Andreazzi, Crespo, Mascarenhas et al., 2010).

Biologicamente, meninos e meninas são diferentes, há evidências científicas que demonstram que meninos são biologicamente mais impulsivos, no entanto, é evidente que a cultura e o contexto socioeconômico exercem grande influência no comportamento masculino (Lisboa & Koller, 2001). Para Santos e Carvalho (2010), as diferenças de sexo (homem/mulher) e desigualdades de gênero (masculino/feminino) são elaborações culturais. Acrescentam que

[...] a escola, como espaço de construção de conhecimentos, valores e subjetividades, bem como de reflexão e ação político-pedagógica, deve estar comprometida com a transformação das relações de poder que limitam o desenvolvimento humano de meninos e meninas (p. 197).

Muito embora essa realidade esteja gradativamente mudando, os autores acrescentam que as meninas se apresentam, “normalmente”, como tranquilas, comportadas, recatadas, medrosas, fisicamente menos ativas e fracas, inábeis, e são, culturalmente, condicionadas a se enquadrar nesse padrão de comportamentos. Já os meninos se retratam como “normalmente” “irrequietos, indisciplinados, fortes, corajosos, afeitos ao movimento e efetivamente estimulados a se desenvolver assim” (Santos & Carvalho, 2010, p. 203).

Como grupo social primário, é na família, por meios dos pais, que os meninos começam a sofrer esse tratamento diferenciado. As primeiras palavras escutadas pelas meninas são “minha princesa”, enquanto os meninos ouvem “homem não chora”. A violência contra o homem começa em casa.

Estudos evidenciam que crianças mais expostas a incidentes de violência são mais agressivas (Maldonado & Williams, 2005). Em uma pesquisa realizada em Maringá – PR, com crianças do sexo masculino, mostrou que os alunos que apresentaram comportamentos mais agressivos na escola eram os que sofriam mais violência doméstica. Segundo a autora, esse comportamento agressivo na escola pode ser “um pedido de ajuda”, ou seja, o agressor também pode ser uma vítima. Na realidade, os alunos reproduzem na escola o que vivenciam em casa.

Nesta sociedade, os jovens são vistos como problemas sociais e eles operam à margem do sistema ou contra este, porém, esta é apenas uma lente, pois ninguém nasce violento. Desde que haja um ambiente favorável ao desenvolvimento de pessoas mais harmônicas, mais empáticas, os jovens, certamente, poderão florescer e vivenciar uma educação para a paz.

Maia, Araújo e Santos Júnior (2012) chamam a atenção para a ideia de que “o adolescente não é o futuro da nação, mas sim um presente comprometido que necessita de intervenções” (p. 172). Para compreender melhor o porquê da violência na escola ser masculina como consequência da violência masculina na sociedade em geral, torna-se necessário entender como ocorreu o estabelecimento do gênero masculino na cultura patriarcal.

2.2.5. POR QUE A VIOLÊNCIA É MACHO?: A (DES)CONSTRUÇÃO DO MASCULINO

O “ideal de masculinidade”, formulado ideologicamente pela sociedade patriarcal deu ao homem um pesado fardo e ele, até hoje, é alvo das consequências desse ideal. O homem neste modelo social é predeterminado, não tem direito de escolha, não é livre. Quando nasce, seu destino já é traçado, pois será educado para ser corajoso, guerreiro, conquistador, forte, inteligente, agressivo e viril. Caso fuja dessa regra, não será considerado “homem de verdade”.

Nesta sociedade, a representação de masculinidade foi edificada sob a ideologia machista, segundo a qual o homem possui o “poder”, e é exatamente no “poder” que reside sua fragilidade (Nolasco, 1995). Esta mesma sociedade, que lhe atribui tanto poder, não permite ao homem vivenciar os melhores prazeres da vida, que é o de amar verdadeiramente, incondicionalmente. A ele não é permitido experimentar relações de intimidade, emocionar-se, ser sensível, poder ser afetivo e não ter medo de ter medo, ou seja, a sua humanidade não pode ser vivida inteiramente, integralmente.

Além da grande influência da sociedade patriarcal no estabelecimento da masculinidade, Badinter (1993) destaca a importância da relação mãe e filho. Segundo a autora, “a formação do macho é comandada por um dado natural, universal e necessário: seu lugar de nascimento, ou seja, ser alimentado física e psiquicamente por uma pessoa do sexo oposto determina seu destino de modo muito mais complexo e dramático do que o da menina” (Badinter, 1993, p. 45). A mãe é o primeiro referencial para o bebê, mas o menino precisa aprender a diferenciar-se dela e, quando o homem não consegue sair do complexo materno, fica numa dependência psíquica da mãe para o resto da vida, pois a masculinidade se forma em oposição ao sexo feminino, numa ruptura da união simbiótica com a mãe. E, conforme Hollis (1997), é o pai o responsável por esse rompimento.

Na sociedade patriarcal, a ausência do pai é uma profunda ferida na identidade masculina, porque a chave para o homem compreender a sua masculinidade é a identificação com seu pai (Hollis, 1997). O menino necessita do pai para estabelecer a autoimagem. Como é difícil encontrar uma imagem

masculina, pois o pai é ausente do cotidiano do filho, o homem desencadeia uma necessidade obsessiva de autoafirmação. O homem desequilibra-se; entra em crise.

A crise masculina transcende uma abordagem individual. Ensina Caldas (1997) que “ela se define também como parte de uma crise nos valores sociais” (p.15), pois a nossa sociedade vive um vácuo moral. Os valores materiais imperam diante dos afetivos e a competição reina perante a cooperação e a solidariedade. A violência domina no lugar do amor.

Esta crise não se origina só no núcleo familiar, pois é consequência, também, das conquistas femininas, crises políticas, sociais, econômicas e também morais. Na verdade, o ser humano vive uma crise planetária (Capra, 2010).

Com efeito, o homem luta para sobreviver, tornando-se cada vez mais distante de si, do outro e da natureza. Nessa luta fica cada vez mais violento. Nolasco (2001) considera “que o envolvimento dos homens em situações de violência está relacionado ao esforço empreendido pelo sujeito para manter sua forma de homem dentro da cultura da qual ele faz parte” (p. 14).

Pagés e González (2009) corroboram a ideia de Nolasco, quando expressam que a definição da violência masculina não se deve isolar do entendimento dos processos e relações sociais de gênero. Em um mundo constituído social e culturalmente para perpetuar a posição privilegiada dos homens, a violência é o instrumento mediante o qual estes exercem sua hegemonia, legitimando o caráter patriarcal de suas sociedades. A violência, então, se faz uma qualidade dos homens indispensável para o desenvolvimento de um modelo de masculinidade hegemônica.

Essa violência é refletida na escola, onde crianças e adolescentes se drogam, se prostituem, se matam e matam os colegas. Esse paradigma da cultura de violência necessita urgentemente ser substituído por outro modelo: o da cultura da paz que promove a vida.

A vida é o nosso bem mais precioso e com origem no qual emanam os demais. Ela exige para sua sobrevivência medidas de proteção e cuidado. Hoje, se vivencia a banalização da vida, o total desrespeito ao ser humano; evidencia-se, portanto, a necessidade de se humanizar, de implementar a “educação para a paz”, para garantir vida para essa e futuras gerações.

2.2.6. CULTURA E EDUCAÇÃO PARA PAZ

Ao tratar do conceito de paz, Jares (2005) classifica a paz em negativa e em positiva. A primeira refere-se a um conceito mais tradicional, pois paz significa ausência de guerra ou de conflitos. Essa ideia negativa de paz, conforme o autor, nos remete à passividade. Já a concepção de paz positiva é de que, muito embora haja conflito, este pode ser solucionado por meios não violentos. Essa ideia nos reporta aos conceitos de justiça social e de desenvolvimento, como também aos de direitos humanos e democracia.

Jares (2005) sintetiza de forma geral algumas características da Paz Positiva:

1. A paz é um fenômeno amplo e requer uma compreensão multidimensional;
2. A paz se refere a uma estrutura e relações sociais sem a presença de violência e pela existência de justiça, igualdade, respeito e liberdade;
3. A paz requer reciprocidade nas relações e interações;
4. A paz é um dos maiores valores da existência humana, afetando as dimensões pessoais, interpessoais, intergrupais, nacionais e internacionais;
5. A paz exige o exercício da cidadania na sua construção;
6. A paz positiva nega a violência, mas não os conflitos que fazem parte do nosso ser e de nossa vida.

Reforçando o conceito de paz positiva, Maia (2008) define a paz da seguinte forma: “a paz é planta que só floresce no chão da justiça. Que cada um busque praticar a justiça consigo mesmo, para que a paz chegue, permaneça e cresça entre nós” (p. 15).

Promover a Cultura de Paz é criar condições para que o ser humano consiga se constituir como verdadeiramente humano em toda a sua plenitude (Nascimento, 2010), pois o homem está fragmentado, desequilibrado e não visto como pessoa, mas como objeto descartável. Para solidificarmos uma cultura de paz, necessitamos uma educação para a paz eficaz.

A educação para a paz não é modismo ou tema atual, mas nasceu nos meados do século XIX com Tolsói (ocidental) e Tagore (oriental); e o maior exemplo de não violência ou de cultura de paz chama-se Mohandas Karamchand, o Mahatma Gandhi. Conforme Jares (2005), as reflexões de Gandhi eram condicionadas pelos dois princípios de sua filosofia, o *satygraha* e o *ainsa*, isto é, a “firmeza na verdade” e a “ação sem violência”. A não violência de Gandhi não

representa passividade ou submissão, ao contrário, traz consigo um programa construtivo de ação, um pensamento novo, outra concepção de homem e do mundo. Gandhi propagou para o mundo essa cultura da não violência e a cultura da paz.

A Educação para a Paz (EP), segundo Jares (2005), tem história e o autor divide essa linha histórica em quatro ondas. A primeira onda surge no início do século XX, com o movimento mundial denominado de Escola Nova, que propõe não só mudanças pedagógicas no ensino e aprendizagem, mas também sugere uma educação para a paz, desde um enfoque dos grandes problemas sociais à transformação do ambiente escolar. Foram os maiores representantes dessa onda a italiana Maria Montessori e o estadunidense John Dewey.

A segunda onda refere-se ao nascimento da Organização para a Ciência, a Cultura e a Educação (UNESCO), após a Segunda Guerra Mundial, no final de 1945. A Unesco, além de desempenhar um trabalho na área normativa como estímulo de programas, campanhas, materiais didáticos de educação para a paz, incluiu três novos componentes na educação para a paz, que foram: a educação para os direitos humanos, a educação para o desarmamento e a educação para o meio ambiente.

A terceira onda é a contribuição da não violência, tendo como maiores referências Tolsói (ocidental), Tagore e Gandhi (orientais). Muitas práticas educativas estão sendo implementadas com a filosofia da não violência, como, por exemplo, os Quacres ou Sociedade dos Amigos (doutrina protestante, fundada na Inglaterra, caracterizada pela simplicidade do culto, rigor moral e pela não violência), a Escola do Arca, fundada por um discípulo de Gandhi, comunidade orientada para a não violência que se esforça para viver do próprio trabalho, a Escola Martin Luther King, experiência educativa fundada na não violência, que mantém a obra do seu inspirador, dentre outras ricas experiências.

A quarta e última onda nasce no final da década de 1950 – é o surgimento de uma disciplina, a Pesquisa para Paz, sendo considerada um produto da Segunda Guerra Mundial. Hoje, a Pesquisa para a Paz representa um novo impulso para a educação para a paz e, no Brasil, o pedagogo Paulo Freire é o que exerce maior influência (Jares, 2005).

São sete os componentes da Educação para a Paz. O primeiro, Educação para a Compreensão Internacional, parte do propósito da interdependência cada vez maior das nações. Para isso são necessários reconhecimento, tolerância e respeito à diversidade cultural, étnica e política dos povos. O segundo refere-se à educação para os direitos humanos, fundamentado na Declaração Universal e declarações internacionais. A terceira parte constituinte é a educação mundialista e multicultural que, como os problemas mundiais e multiculturais estão apresentados nesse nível, devem ser resolvidos de forma conjunta e na contextura mundial, como é o caso, por exemplo, dos problemas ambientais e da violência. O quarto componente reporta-se à educação intercultural, na qual um aspecto fundamental da educação para a paz é o direito à identidade. Deve-se trabalhar para que haja uma valorização das diferenças e que as pessoas possam sentir orgulho de suas identidades. A educação para o desarmamento é o quinto componente e se refere à capacidade analítica e crítica para avaliar ações voltadas para a redução dos armamentos e eliminar a guerra. A sexta parte que compõe a EP é a educação para o desenvolvimento, ao enfatizar nas suas ações as desigualdades socioeconômicas entre e dentro das nações, como também os processos de alienação que esse desequilíbrio pode acarretar. O sétimo e último componente é a educação para o conflito e a desobediência, pois o conflito é essencial à vida e à educação. Uma educação na qual reinam o conformismo, a obediência ao autoritarismo e à injustiça, a passividade, não é educação. O conflito demonstra que as pessoas podem se posicionar, ensejando um diálogo construtivo e uma resolução do conflito pacífica (Jares, 2005).

2.2.7. PAPEL DA ESCOLA E PROFESSOR PARA A CRIAÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

Alguns caminhos podem ser trilhados para administração ou redução da violência escolar. Aquino (2000) aponta algumas opções: 1 abrir os espaços internos para a comunidade escolar, cuja comunidade no entorno da escola faz parte; 2 firmar pactos com o entorno escolar, no sentido de cooperação e parceria quanto à preservação do patrimônio físico; 3 fazer com que as escolas se tornem espaço social agradável e democrático; 4 legitimação informal de uma espécie de “agente de paz” – aquele profissional com quem os alunos se acham confortáveis, em quem

confiem, e que se disponibilize para tanto, um “juiz” da inclusão; 5 incorporação dos temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, além de trabalho e consumo), por meio do enfoque interdisciplinar e contextualizado.

A escola, como instituição educacional, por excelência, inserida num mundo globalizado, cheio de conflitos, guerras, violências, não pode se furtar de seu papel de desenvolver competências nos seus alunos para uma educação para a não violência, para a paz, a sacralidade da vida. De acordo com Malta (2010), a escola é um local privilegiado para se detectar as violências e implementar ações de prevenção e redução desses atos agressivos. Acrescenta que os cursos de graduação de saúde e educação deveriam privilegiar nos seus currículos conteúdos que fundamentassem esses futuros profissionais para estarem mais preparados nas situações cotidianas de violência nos seus contextos profissionais.

Para Matos e Nascimento (2006),

[...] o sistema educacional tem um papel muito importante na concretização de uma cultura de paz. Se, por um lado, é fundamental não cedermos à tentação de colocar a responsabilidade pela transformação da sociedade nos ‘ombros’ da educação (...), é inegável o seu desempenho na formação intelectual e moral das novas gerações (p. 29).

Para os autores, “A escola é uma instituição que traz uma contribuição imprescindível quanto ao ensinar e aprender a paz, promovendo, entre outros recursos, a prática do diálogo” (p. 29), pois é o diálogo um dos pilares da educação para a paz.

2.2.8. EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Muitas experiências na promoção de uma cultura são efetivadas no Brasil, em particular, no Município de Fortaleza.

O Programa de Educação em Valores Humanos Sri Sathya Sai Baba (Educare) está em atividade na Índia desde 1968, com duas escolas e uma universidade. No Brasil, atua em várias instituições educacionais, desde 1993. Em Fortaleza, a escola Cícero Nogueira há quatro anos adotou o programa na sua prática pedagógica. De forma transdisciplinar, cada sala escolhe um dos valores do programa para realizar ações de paz. Os resultados já são evidentes em relação a

um melhor relacionamento entre os alunos, maior respeito por parte dos estudantes para com os professores e direção da escola (Matos, 2010).

Um grupo de educadores do Estado do Ceará, objetivando promover o trabalho com valores na escola, idealizou o Programa Cinco Minutos de Valores Humanos, que, sem fins econômicos, propõe diálogos entre professores e alunos acerca de valores humanos. Este programa faz parte da programação de mais de 12.000 escolas brasileiras e já ultrapassou as fronteiras, sendo vivenciado em alguns países, como Chile, Argentina e Espanha. Tem como objetivo semear “com crianças e adolescentes, valores como amor, afeto, cuidado com a natureza, com a humanidade, com a vida, não violência, honestidade, justiça, gratidão, bom convívio, entre outros” (Castro & Matos, 2011). O professor deve dedicar cinco minutos do tempo de aula, diariamente, para trabalhar os valores, por meio de contos, situações fictícias, dentre outras formas. As aulas de cinco minutos já vêm prontas, não havendo necessidade de capacitar os professores e as escolas interessadas podem baixar pela internet, gratuitamente, todo o material do programa.

A organização não governamental – ONG Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa (CDVHS), sem fins lucrativos, foi fundada em 1994, na cidade de Fortaleza, e desenvolve o Projeto Jovens Agentes da Paz (JAP), que tem como objetivo formar jovens de escolas públicas em temáticas relacionadas à paz e aos direitos humanos. Além de seres agentes de paz, denunciando violências, identificando o desrespeito aos direitos humanos dentro e fora da escola e mediando conflitos de forma pacífica, esses jovens também mudam sua atitude diante a vida (Nascimento & Matos, 2011).

O Programa Vivendo Valores na Educação (VIVE) foi criado em 1996, por um grupo de educadores do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em Nova York, que refletiam sobre a questão da paz na escola. A cidade de Oxford (Inglaterra) é a sede desse programa, que tem como objetivo difundir e sensibilizar para a vivência de valores humanos no sistema escolar, na formação de educadores e na comunidade. Hoje, esse programa é trabalhado em cerca de 80 países. Conforme Matos e Nonato Júnior (2006), “no VIVE doze valores são primordiais paz, respeito, amor, cooperação, liberdade, felicidade, honestidade, humildade, responsabilidade, tolerância, simplicidade e união” (p. 20). Destes doze, a paz é

considerada essencial. Para trabalhar com esses valores, os professores passam por uma capacitação, por meio de cursos e seminários, na qual há vivência desses valores para, só então, trabalhar com os alunos. A sugestão do programa VIVE é que se experiencie um valor por mês.

No ano 2000, o Governo Federal, por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos criou um programa interdisciplinar e multissetorial – Programa Nacional Paz nas Escolas – que objetiva a prevenção e o controle da violência nas escolas da rede pública por meio do trabalho com os temas transversais de Ética e Cidadania, promovendo a formação ética dos estudantes. Para a implementação do programa, é necessária uma capacitação do corpo docente da escola que acontece com o auxílio do *kit* “Ética e Cidadania no Convívio Escolar” e coordenada pelo Ministério da Educação (Matos, 2010). O programa também investe em estudos e pesquisas na área de violência escolar e no fortalecimento de organizações da juventude, como os grêmios, por exemplo.

O Programa “Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude”, também, uma iniciativa do Governo Federal, se propõe ressignificar a escola como espaço para o desenvolvimento de atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer, de formação inicial para o trabalho e geração de renda, oferecidas aos estudantes e à população do entorno, nos finais de semana. O Programa tem como objetivo geral “contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. E como objetivos específicos promover e ampliar a integração entre escola e comunidade, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuir para a redução das violências na comunidade escolar” (Brasil, 2007, p. 14).

O Projeto Escola que Protege, criado pelo Ministério da Educação, é direcionado para a proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, como também ao enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. Sua estratégia mais importante é o financiamento de projetos para formação continuada de profissionais que trabalham com a educação no sistema público de educação básica, como produção de recursos didáticos e paradidáticos sobre os temas do projeto. Com essa qualificação, os profissionais da educação estão mais bem preparados para lidar com as situações identificadas e vivenciadas no ambiente

da escola. A Universidade Federal do Piauí, em parceria com algumas entidades locais, nos anos de 2008 e 2009, implementou em escolas públicas municipais e estaduais o Projeto Escola que Protege. Quatorze ações foram realizadas, dentre as quais, oficinas, seminários, encontros e fóruns de debates, elaboração de cartilhas, criação de vídeos e participação de professores em congressos. Como consequência do projeto, foram registradas experiências de cultura de paz (Silva, Leal & Pinto, 2010).

O Projeto *Yoga* na Promoção da Saúde e Cultura de Paz na Escola nasce com o intuito de se somar às tantas outras iniciativas de sucesso. Para mudar o quadro da realidade da sociedade atual, há que “nascer” um novo homem. Para nascer o novo homem, propõe-se a prática do *Yoga*, pois, se acredita que, pela sua prática, se chega até o autoconhecimento. Somente se conhecendo bem, as pessoas serão capazes de realizar alguma mudança interior, para, então, conseguirem contagiar as outras pessoas para que se sensibilizem e, também, busquem sua transformação. Por meio do *Yoga*, encontrar-se-á a paz interior, indispensável para o estabelecimento de uma cultura de paz e de um novo homem.

O novo homem, conforme Nolasco (1995), é uma pessoa à procura de humanização do seu papel social e da aquisição de uma linguagem afetiva para suas vidas. Ele quer incorporar à nova representação de masculinidade a sensibilidade e a afetividade, quer buscar ser o ser integral que a família e a sociedade não permitiram que o fosse. O *Yoga* é um caminho para recobrar essa integralidade e paz.

2.3. A CIÊNCIA E A FILOSOFIA DO YOGA

Yoga ou *loga*? Esta é a pergunta mais comum feita pelos leigos no assunto. Na Índia, *Yoga* é um substantivo masculino, com o “o” fechado. Palavra em sânscrito, língua morta da Índia, que significa unir-se, integrar-se. No Brasil, como não havia a letra “Y” no alfabeto português, foi escrita com “I” e como substantivo feminino, com o “o” aberto. Ambas possuem, contudo, o mesmo significado, não importando a língua em que é falada ou escrita. Neste trabalho, optamos pela escrita na sua língua original, uma vez que todos os termos técnicos utilizados são em sânscrito.

O *Yoga* é um sistema filosófico que surgiu na Índia há mais de cinco mil anos (Godoy et al, 2006). A palavra *Yoga* deriva do radical sânscrito “yuj” que significa unir-se, juntar-se, integrar-se consigo mesmo, com o outro e com o cosmo.

Conforme Esteves (2010), o *Yoga* é definido, também, como “uma ciência, uma filosofia de vida e uma reeducação integral do indivíduo, abrangendo desde o corpo físico até as emoções e pensamentos” (p. 19). Para a autora, o *Yoga* é a união, a integração do homem com o seu universo interior e exterior.

A conceituação básica do *Yoga* é que o homem, de origem e destino divinos, tem Deus dentro de si, sendo inútil procurá-lo fora, sem que antes o tenha encontrado nas profundezas do próprio ser. Por isso, todo o esforço de um *yogue* se dirige no sentido de que esse Deus interno se revele, quando então as faculdades superiores latentes do homem se mostram por completo (Miranda, 1994).

Assim, o *Yoga* vai além de alongamentos e exercícios físicos, pois transcende para uma esfera mental, psíquica, espiritual e energética, trabalha o ser humano como um todo, um ser integral que é. Para vários praticantes, o *Yoga* passa a ser a sua forma de viver, o seu estilo de vida. Conforme Arora (1999), “*Yoga* é a ciência da vida e a arte de viver” (p. 19).

O principal objetivo da ciência do *Yoga* é levar o seu praticante a alcançar a união da sua essência interior divina com Deus ou com a Consciência Universal. Aurobindo (1990), um grande *yogue* indiano, ratifica esta definição e o objetivo do *Yoga*, acrescentando que “o objetivo final é criar uma vida divina sobre a terra e na existência terrestre” (p.125). Assim, o *Yoga* além de ser um fim, é, principalmente, para os seres humanos, um meio, um caminho de autoperfeição (Hermógenes, 2010). Moraes e Balga (2007) complementam a ideia de Hermógenes, explicitando que o *Yoga* é uma disciplina mental que objetiva a autotransformação, por meio da integração corpo-mente.

2.3.1. DO ORIENTE AO OCIDENTE: A ORIGEM E A HISTÓRIA DO YOGA

O *Yoga* é um sistema filosófico originário da Índia que, conforme Bromley (2012), não está associado a nenhuma religião ou grupo religioso particularmente, muito embora algumas religiões a utilizem como meio a fim de preparar o corpo e a mente para a meditação.

Pouco se sabe ao certo do verdadeiro início da história do *Yoga* pela escassez de recursos escritos e dificuldade de informações oriundas da tradição oral. Acredita-se, porém, que o *Yoga* nasceu na civilização Indus-Saraswatí, que habitava a Índia por volta de 3.000 a.C.. Foi na sede que o homem tinha de conhecer-se profundamente, no mais profundo sentido da palavra, e no desejo de eliminar os intermediários de si próprio e o divino que nasceu o *Yoga* e, para Kupfer (2000, p. 30), “os primeiros *yogues* não fizeram mais do que escutar e conhecer a própria natureza”. Os ensinamentos do *Yoga* foram passados de geração em geração por tradição oral, mas, já no Rig-Veda², são feitas referências ao *Yoga* ao longo de todo o seu texto. Outro escrito que nos fala sobre o *Yoga* é o Bhagavad Gítá³ – episódio da grande epopeia hindu Mahâbhârata⁴ (escrita entre 2000-1500 a.C.), onde, por meio de um diálogo entre Krishna⁵ e Arjuna⁶, a filosofia *yogue* foi sendo exposta (Kupfer, 2000).

O primeiro contato registrado do *Yoga* com o mundo ocidental foi quando Vivekânanda ao participar de um Congresso Mundial das Religiões, em Chicago, em 1893, apresentou ao mundo essa filosofia até então desconhecida pelos ocidentais. Em razão da grande presença e força interior demonstrada por Vivekânanda, sua apresentação causou profunda impressão aos demais participantes, e, desse momento em diante, o grande mestre não parou de ministrar cursos e palestras em diversos países (Federação Portuguesa de *Yoga*, 2014).

De país em país, o *Yoga* chegou ao Brasil. Primeiramente, veio com uma conotação mística e em trabalho de mosteiro, trazido pelo francês Léo Costet de Mascheville, conhecido como Sri Sêvânanda Swami. Somente depois foi que Caio Miranda iniciou o *Yoga* como trabalho de academia; a ele também, se atribui o primeiro livro de *Yoga* de autoria brasileira (Azevedo e Sá, 2007).

Cresce cada vez mais a divulgação da prática do *Yoga* na mídia, como se pode aqui apresentar algumas manchetes de revistas de circulação nacional: “Meditação: a ginástica do espírito” (Revista Galileu, novembro de 1988, n. 88);

² Rig-Veda é o documento literário e religioso mais antigo da humanidade, é o primeiro dos quatro Vedas (livro sagrado do hinduísmo).

³ Bhagavad Gítá é um poema épico composto no terceiro milênio a.C. e transcrito no século II d.C., inserido no Mahabhârata.

⁴ Mahabhârata é o maior poema épico da humanidade.

⁵ Krishna é o deus mais popular do hinduísmo.

⁶ Arjuna é um jovem guerreiro, protagonista do episódio épico Mahabhârata e da Bhagavad Gítá.

“Uma Sala Zen no Hospital” (Revista Saúde, julho de 1999, n. 190); “Xô, estresse!!!” (Revista Saúde, setembro de 1999, n. 192); A Revista Cláudia de setembro de 2000 traz uma reportagem sobre as principais linhas do *Yoga* no Brasil e sete depoimentos de praticantes sobre os benefícios que adquiriram com a prática; “Com Você, O *Yoga*” (Revista Super Interessante, junho de 2001, n. 6); “O Mundo faz *loga*” (Revista Saúde, maio de 2001, n.212). Pensamos ser importante a chamada da capa desta revista: “Não é moda. Especialistas tratam estresse e diversos males com a *loga*”; “*loga* Divertida para Crianças” (Revista Crescer, julho de 2001, n. 92). As divulgações do *Yoga* não param nas revistas. Em Fortaleza, o Jornal O Povo, no seu caderno Ciência e Saúde, no mês de dezembro de 2000, trouxe duas reportagens sobre a prática do *Yoga* com as seguintes manchetes: “Prática regular de exercícios traz qualidade de vida: A *Yoga* é um bom exercício para o equilíbrio e o relaxamento” e “Faça Meditação”. A Revista Veja, de maio de 2003, traz na capa “A cura pela Mente: a medicina reconhece o poder da meditação, da *ioga* e de técnicas de relaxamento no tratamento de: doenças cardíacas, hipertensão, depressão, ansiedade, infertilidade e enxaqueca”. Já a de novembro do mesmo ano diz “*loga*: o exercício que traz força, flexibilidade e bem-estar”. A Revista Bons Fluidos (2003) expressa na capa os seguintes dizeres, “*loga*, concentração, equilíbrio, força: conquistas desta prática que já é mania. É sua vez de experimentar”, como também, “*loga* emagrece? Sim! Além de queimar calorias, ajuda a baixar a ansiedade”. A Revista Super Interessante (2003) apresenta na capa o seguinte título “Meditação: o que é, para que serve, o que a ciência diz a respeito e por que tanta gente está praticando”. Estes são apenas alguns exemplos de muitas reportagens que os meios de comunicação veicularam nos últimos 25 anos. Existem, entretanto, várias formas de se praticar *Yoga*. Dentre as modalidades mais comuns no Brasil, o *Hatha Yoga* é um dos mais praticados.

2.3.2. MODALIDADES DE YOGA

Há uma diversidade de ramos de *Yoga*. White (2009) nos relata que existem cerca de 40 estilos de *Yoga* que refletem distintas abordagens, enquanto Baptista e Dantas (2002) exprimem que há mais do que 25 modalidades de *Yoga*. Essa diferenciação traduz a falta de consenso na literatura a cerca de quantos tipos, realmente, existem dessa prática; o certo é que são vários os caminhos.

Podemos mencionar o caminho do coração, a *Bakti-Yoga* ou *Yoga* da devoção. Esta modalidade é baseada no amor, na sensibilidade. São dois grandes exemplos de pessoas que alcançaram a autorrealização – Santa Terezinha do Menino Jesus e São Francisco de Assis. O *Jnâni-Yoga* ou *Yoga* do discernimento é seguido por aqueles que só aceitam como verdadeiro o que eles compreendem. Esse processo de autorrealização é chamado “o caminho do olho”, que tem Buda como seu maior exemplo. O *Karma-Yoga* ou *Yoga* da ação inegoísta consiste em entregar-se inteiramente à humanidade sem querer recompensa. Segundo Miranda (1994), “o postulado fundamental dessa categoria de *Yoga* é: O homem não poderá ser feliz enquanto existir um único Ser sofrendo sobre a Terra” (p. 24). Mahâtma Gandhi foi o mais importante representante desse caminho de *Yoga*. Essas três modalidades perduraram por milênios, até Patânjali, no ano de 360 a.C., há mais de dois milênios, chamado “o pai do *Yoga*”, reuni-los e codificá-los numa única forma, chamada *Râja Yoga*, que significa *Yoga Real* ou Verdadeiro; modalidade que atende a todos os humanos, independentemente de situações particulares (Miranda, 1994).

Existem, ainda, outros caminhos para se chegar até a autorrealização da *Râja Yoga* que são: A *Mântrica Yoga* (emprega sons recitativos, músicas e mantras que atuam no corpo psíquico); A *Yântra-Yoga* (consiste na meditação sobre símbolos); A *Laya-Yoga* (trata de práticas específicas, objetivando um estado de consciência cósmica); A *Hatha-Yoga* (utiliza-se de posturas que atuam nas glândulas endócrinas e sistema nervoso central, normalizando o metabolismo e levando a um equilíbrio psicossomático); A *Kriya-Yoga* (trabalha com a purificação física e mental); *Tântra-Yoga* (constitui o *Kundalîni-Yoga* que é o despertar da energia primordial chamada “fogo da serpente” para nele produzir a iluminação) (Miranda, 1994).

No Ocidente, o estilo mais praticado é o *Hatha Yoga*. A palavra *Hatha* é composta pelas letras em Sânscrito *Ha* e *Tha* que significam sol e lua, respectivamente. Elas representam as duas polaridades de tudo o que existe no universo, ou seja, o positivo e o negativo, o dia e a noite, a luz e a treva, a inspiração e a expiração, o *Yang* e o *Yin* (polaridades do taoísmo chinês), a vida e a morte, o amor e o ódio, o feminino e o masculino etc. Essas forças em equilíbrio geram o universo e em desarmonia produzem o caos (Hermógenes, 2010). O *Hatha Yoga* busca equilibrar por meio das posturas psicofísicas essas energias complementares.

Existem muitos tipos de estilos na *Hatha Yoga*, dos quais os mais comuns são *Iyengar* (usa adereços como blocos, faixas, almofadas etc), *Ashtanga* (o foco do treinamento é na força e flexibilidade e as posturas são sequenciadas), *Bikram* (inclui posturas vigorosas que seguem uma sequência padrão, realizadas em uma sala aquecida entre 37 a 43 graus Celsius), *Integral* (posturas técnicas de respiração, relaxamento e meditação com ênfase na prática e não na técnica), *Kripalu* (inclui três estádios, sendo o primeiro um trabalho com o corpo e a consciência da respiração, o segundo, posturas com permanência de algum tempo, e o terceiro é uma meditação em movimento), *Viniyoga* (sequência de posturas direcionadas à capacidade física e mental da pessoa, enfatizando a coordenação da respiração e posturas), *sivananda* (série de 12 posturas que incluem entoação de mantras, relaxamento e exercícios respiratórios), *Ananda* (movimentos suaves, meditação, afirmações e específicos exercícios respiratórios, chamados de *kriya*, com o objetivo de levar a energia vital (*prana*) para todo o corpo, *Kundalini* (posturas, controle da respiração, cânticos, meditação, usadas para despertar a energia primordial), Linguagem oculta (ênfase no bem-estar físico e a autocompreensão) e *Yoga Somática* (posturas realizadas de forma lenta, usando visualização e a respiração consciente e relaxamento entre as posturas para conectar corpo e mente) (White, 2009).

Nesta pesquisa, trabalhamos com o *Hatha Yoga*, modalidade que consiste em práticas que integram corpo e mente por meio de posturas (*ásanas*), exercícios respiratórios (*pranayamas*), limpeza (*kriyas*), concentração (*dharana*) e meditação (*dhyana*) (González & Waterland, 1998).

Para White (2009), os objetivos do *Hatha Yoga* são saúde, vitalidade e longevidade. Baptista e Alves (2005) complementam, dizendo que

O *Hatha Yoga* tem a finalidade de utilizar o corpo humano como um receptáculo apropriado para a auto-realização, e por essa razão é uma das Linhas *Yogue* mais físicas, que não rejeita o corpo, e sim o considera como um instrumento para atingir os objetivos do *Yoga* (a purificação, a harmonia psico-energética e, finalmente, a iluminação ou *samádhi* (p. 6-7).

Para atingir a iluminação ou *Samadhi* por meio do *Hatha Yoga*, um longo caminho necessita ser percorrido, que corresponde ao sistema elaborado por Patanjali e descrito a seguir.

2.3.3. SISTEMA DE YOGA

O sistema *yogue* elaborado por Patânjali, conhecido como “*Yogasutra* de Patanjali”, é composto por oito princípios (*Yamas*, *Niyamas*, *Ásanas*, *Pranayamas*, *Pratyahara*, *Dharana*, *Dhyána* e *Samadhi*) que devem ser trabalhados simultaneamente:

1. **Yamas** significa controle ou domínio. *Yamas* são normas e condutas que se referem ao comportamento que o praticante deve ter em relação à sociedade, em número de cinco: 1.1. **Ahimá - Praticar a não-violência** (no seu sentido mais amplo), um *yogi* deve ser pacífico, não devendo matar ou praticar o mais simples ato de violência, quer com palavras, pensamentos ou ações; 1.2. **Satya - Viver na verdade**, não mentindo para si, ou seja, não viver na ilusão, nem mentir para os outros; 1.3. **Asteya - Não roubar** nem objetos, nem oportunidades ou algo que possa causar danos a outra pessoa; 1.4. **Brahmacharya - Ter uma atividade sexual equilibrada**, todo exagero leva a uma desarmonia nos vários níveis (físico, psicológico e energético); 1.5. **Aparigraha - Ser desapegado** a objetos, pensamentos, pessoas, idéias etc. Kupfer (2001) nos diz que “uma pequena reflexão sobre os *yamas* revela sua importância na manutenção da “ecologia” social e individual. Através da prática destes preceitos se estabelece uma convivência pacífica, harmoniosa e feliz na sociedade” (p. 241).
2. **Niyamas** significa observância. Os *nyamas* são normas pessoais, atitudes que se referem ao comportamento individual, à autodisciplina. São cinco: 2.1. **Shauchan - A pureza**, a purificação da pessoa deve ser buscada tanto internamente como externamente; 2.2. **Santosha - O contentamento**, a satisfação. É valorizar o que se tem e não ficar reclamando do que lhe falta, muitas vezes só dar valor a algo depois que o perde; 2.3. **Tapas - A austeridade**, colocada como um esforço sobre si próprio, é a perseverança, a determinação e disciplina que deve-se ter; 2.4. **Swádhyáya - O estudo da metafísica do Yoga e de si próprio (o auto-conhecimento)**, a busca do seu eu verdadeiro; 2.5. **Íshvara Pranidhána - Estar em unidade com Deus ou Consciência Cósmica**, refere-se ao sentimento de submissão, entrega e

rendição a Deus. Parafraseando Pedro Kupfer (2000), os *Yamas* e *Niyamas* compõem o verdadeiro código de ética do *Yoga*.

3. **Ásanas** são posturas psicofísicas ou posições especiais que estabilizam o corpo e a mente. Foram criadas por sábios que observavam a natureza e faziam posições imitando animais, árvores, por isso, os nomes dos *ásanas* estão relacionados à natureza (Hermógenes, 2010).

Os *ásanas*, por serem realizados de forma lenta, com a consciência de cada movimento, levam o estudante a adquirir uma consciência corporal que acaba transcendendo para as atitudes do dia a dia na sua vida. Tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro, pois corpo-mente representam não uma dualidade do ser, mas sua unidade.

Dentre inúmeros *ásanas*, 84 são os principais, mas neste trabalho serão ilustrados, apenas, alguns de cada grupo que foram mais frequentemente utilizadas nas aulas de *Yoga* durante a intervenção desta pesquisa: 1.

Ásanas sentados – *Sukhásana* ou postura fácil, *Vajrásana* ou pose do diamante, *Virásana* ou pose do herói, *Swastikásana* ou pose auspiciosa e *Padmásana* ou postura de lótus, *Garudasana* ou postura da águia; 2.

Ásanas de flexão de tronco – *Prasarita Padottanasana* ou alongamento da perna aberta, *Ardha Chandra paschimottanasana* ou postura da meia-lua fechada, *Shvanasana* ou postura do cachorro, *Pascimottanasana* ou postura da pinça;

3. **Ásanas de hiperextensão de tronco** – *Ardha Bhujangasana* ou postura da esfinge, *Bhujangasana* ou postura da cobra, *Salabhasana* ou postura do gafanhoto, *Ustrasana* ou postura do camelo, *Matsyasana* ou postura do peixe, *Setu Bankha Sarvangasana* ou postura da meia ponte, *Urdva Dhanurasana* ou postura do arco; 4.

Ásanas em 6 apoios – *Marjaryásana* ou postura do gato, *Vyaghrasana* ou postura do tigre 5. **Ásanas em pé** – *Tadasana* ou postura da montanha, *Trikonasana* ou postura do triângulo; 6.

Ásanas de Torção – *Arda Matsyendrasana* ou postura de torção da coluna, *Jathara Parivartanasana* ou postura de torção do abdômen; 7.

Ásanas de Equilíbrio – *Bakasana* ou postura da grua, *Vrikasana* ou postura da árvore, *Bakásana* ou postura do corvo, *Garudásana* ou postura da águia; 8.

Ásanas de Inversão – *Sarvangasana* ou postura da vela, *Halasana* ou postura do arado, *Shirshasana* ou postura do pouso sobre a cabeça (considerada a postura

rainha do *Yoga* pelos seus benefícios) 9. **Ásanas de relaxamento** – *Shavasana* ou postura do morto. (Al-Chamali, 1994; Bromley, 2012; Brown, 2011; Hermógenes, 2010; Kent & Hayler, 2011).

Além das posturas, são comumente utilizadas na prática de *Yoga* sequências de posturas, como a *Suryanamaskaskar* ou saudação ao sol, que deve ser realizada, preferencialmente, de frente ao sol e ao nascer do sol. A saudação à lua é chamada *Chandra Namaskaran* e é dedicada à deusa *Sakini*, a que tem completo controle sobre o corpo. A sequência *Prithivi Namaskara* é a saudação à Terra e dedicada à deusa *Prithivi*, a deusa Terra; sequência de postura muito indicada para pessoas intelectuais e muito “aéreas” que usam muito a cabeça, mas não têm tanto consciência do seu corpo e da Terra.

Os *ásanas* realizados no *Yoga* atuam nos nossos centros energéticos (*chakras*), equilibrando a circulação energética e, consequentemente, harmonizando todo o nosso ser. A palavra *Chakras*, em sânscrito significa “roda” ou “anel” que, segundo Correia (2007), “são parte nuclear deste sistema de energia sutil (*prana*) que cada um de nós deve aprender a manejar” (p. 29). Os *chakras* têm a função de receber, acumular, transformar e irradiar a energia sutil (*prana*) para o corpo. São sete os principais *chakras*: *Muladhara*, *Svadhithana*, *Manipura*, *Anahata*, *Visuddha*, *Ajña* e *Sahasrara*. Cada *chakra* corresponde a uma glândula endócrina.

O primeiro *chakra*, chamado *Muladhara*, localiza-se na região do períneo, entre o ânus e os órgãos genitais, e está relacionado às glândulas suprarrenais, responsáveis por produzir o hormônio adrenalina, liberado em reações de ataque ou fuga. Ele refere-se ao mais básico dos instintos, que é o da autopreservação. Um desequilíbrio nesse *chakra* pode gerar depressão, estresse, fobias, transtornos obsessivo-compulsivos, ansiedade e medo, relacionados à sobrevivência e ao abandono. Algumas posturas, como a do Herói, montanha e árvore podem ajudar a reequilibrar esse *chakra* (Correia, 2007).

Localizado abaixo do umbigo e acima do osso púbico, no plexo sacro, o *Swadhithana*, ou segundo *chakra*, associa-se às glândulas gônadas (testículos e ovários) que, quando em disfunção, podem gerar câncer de ovários ou próstata, impotência, Tensão Pré-Menstrual – TPM, cólicas,

sintomas da menopausa, como também, no plano psicológico, gerar dificuldades de relacionamentos, timidez, obsessões e compulsões e distúrbios alimentares. As posturas do gato, a saudação à lua, da cobra e da esfinge são indicadas para harmonizar esse *chakra* (Correia, 2007).

A Cidade das Jóias, *Manipura*, é o nome do terceiro *chakra*. Localiza-se na região lombar, entre a décima segunda vértebra torácica e a primeira vértebra lombar. O *Manipura* corresponde à glândula endócrina pâncreas que, em disfunção, pode ensejar problemas hepáticos, úlceras gástricas, diabetes, obesidade, problemas na vesícula e hipertensão. Saudação ao sol, torções de coluna, arco, roda, ponte são algumas das posturas que podem ser feitas para reequilibrar esse *chakra* (Correia, 2007).

O quarto *chakra*, conhecido como o *chakra* do coração ou *Anahata*, situa-se entre a quarta e a quinta vértebras torácicas; corresponde à glândula timo. A desarmonia desse *chakra* pode ocasionar depressão, ansiedade, isolamento, dependências como o alcoolismo e medo de proximidade, como também, em nível físico, pode provocar doenças cardíacas, aterosclerose, hipertensão e doenças pulmonares. As posturas de hiperextensão de tronco que abrem o *chakra* cardíaco são ideais, como a do camelo, da cobra, do peixe, dentre outras (Correia, 2007).

Localizado na garganta e relacionado à glândula tireoide, o *Vishuddha*, ou quinto *chakra* é o centro energético da comunicação que, quando em desequilíbrio pode produzir problemas na garganta e tireoide, dor no pescoço e problemas no metabolismo. Para harmonizá-lo, são indicadas as posturas da vela, do arado e do peixe. Hoje há um grande número de pessoas com nódulos e câncer de tireoide – problemas são debitados a desequilíbrio energético desse *chakra* (Correia, 2007).

Ajña, localizado entre as sobrancelhas ou terceiro olho, é o sexto *chakra* e está associado à glândula endócrina hipófise ou pituitária. Sua disfunção pode ocasionar dor de cabeça, problemas neurológicos e de visão, tumor cerebral e perturbações no aprendizado. Quanto aos distúrbios psicológicos, a pessoa pode ter falta de consciência da dimensão espiritual da vida. A vela, o arado, a ponte, a águia são posturas que ajudam a harmonizar esse *chakra* (Correia, 2007).

O último e sétimo *chakra* chama-se *Sahasrara*, ou *chakra* coronário. Localizado do topo da cabeça, corresponde à glândula pineal. Quando em desarmonia, pode propiciar sensibilidade à luz, ao som e a outros fatores ambientais. A postura mais indicada para reequilibrar esse *chakra* é a do pouso sobre a cabeça (Correia, 2007).

De maneira geral, os *ásanas* vão favorecer a que a energia nesses *chakras* circule, não ficando estagnada, o que vai gerar um equilíbrio geral na pessoa que o pratica.

4. **Pranayamas** são exercícios respiratórios que visam a controlar os impulsos respiratórios, a partir de um domínio progressivo dos períodos de inspiração e expiração. Os *pranayamas* formam um dos mais importantes canais de fluxo do sistema nervoso autônomo, chegando a influir nas funções mentais e emocionais. Como ensina Hermógenes (2001), “o *pranayama* deve ser visto como o controle (*yama*) da circulação da bioenergia (*prana*) no “corpo sutil”, o que além de promover saúde física, predispõe a mente para a concentração” (p.46).
5. **Pratyahara** é a abstração dos sentidos, é um estado de consciência, onde a pessoa que nele se encontra consegue isolar-se do mundo exterior, conscientemente. De acordo com Metha (1995), “o propósito de *pratyahara* é a reeducação dos sentidos, de modo que possam funcionar com uma receptividade plena e liberta” (p.155); é um estado indispensável para a meditação.
6. **Dharana** é a concentração que deve ser adquirida para as tarefas da vida e para a prática da meditação. É uma técnica que tem como objetivo limitar a atividade mental somente para o interior do objeto selecionado, que pode ser um símbolo, uma mandala⁷, um mantra⁸, um *chakra*⁹, os ritmos corporais e outros.
7. **Dhyána** significa meditação. É um processo no qual a pessoa coloca sua atenção em um simples objeto, conceito ou experiência. Seu princípio básico é o desenvolvimento da percepção interna. Conforme Walsh (1997), muitos

⁷ Mandala é uma representação simbólica das forças cósmicas.

⁸ Mantras são fórmulas sonoras em sânscrito que levam o praticante a estados modificados de consciência.

⁹ Chackas são nossos grandes centros energéticos.

relatos indicam que a meditação reduz a ansiedade, aumenta a autoconfiança, a autoestima, melhora o desempenho escolar e a sensação de autorrealização, além de reduzir as tensões, o medo, fobias, o uso de álcool e drogas.

No mundo atual, de corre-corre, de estresse contínuo, a mente vive constantemente agitada, elevando o nível de ondas cerebrais. Para Ácarya (2005), durante este estado de vigília, no qual a consciência está “normal”, inquieta, a onda cerebral produzida é chamada de onda beta, a qual não permite ao ser humano, às vezes, sair dos seus condicionamentos. Já durante o estado mental de atenção e serenidade simultâneos, estado meditativo, o cérebro emite um tipo de onda totalmente diferente, chamada onda alfa. Embora a mente esteja calma e equilibrada, ela não está fraca ou passiva, mas serena e alerta, em alto estado de consciência. E esta consciência adquirida por meio do estado meditativo parece ser de que mais a humanidade necessita.

A meditação é o caminho mais antigo para tranquilizar a mente e relaxar o corpo. Conforme Kupfer (2001), é uma técnica que consiste em deter as turbulências da consciência e emancipar o praticante dos condicionamentos. Consegue-se pela meditação a proteção contra a “normose” que a sociedade atual vive.

Arora (1999) enfatiza a noção de que a meditação é um método que pode ajudar as pessoas a ativarem suas energias potenciais latentes e focalizarem suas energias dispersas, para canalizá-las em direção a uma melhor harmonia, realização, eficiência e eficácia. Com esta prática, passa-se a se perceber mais, conhece-se melhor e integra-se os diferentes corpos (físico, psíquico, espiritual, energético e espiritual). Durante a prática da meditação, leva-se a atenção para o interior do ser, tornando-se pessoas mais conscientes dos seus pensamentos e sensações, melhorando o acesso ao inconsciente.

Um benefício adquirido pela meditação é a melhoria da capacidade de a pessoa relacionar-se com empatia, porque ela consegue prestar maior atenção no que o outro faz e diz como compreender as mensagens ocultas que ele está transmitindo. Essa empatia desenvolvida é essencial na

elaboração de uma cultura de paz, pois auxilia no respeito à diversidade como na aceitação incondicional do outro.

Conforme Andrews (2003), porém, “o benefício mais importante da meditação é o de colocar-nos em contato com nós mesmos – com o tesouro da paz interior e felicidade que estamos buscando sempre fora de nós” (p. 84). Já para Goleman (2005), “talvez o efeito mais importante da meditação seja a paz interior”. Somente a partir de uma paz interior, as pessoas serão capazes de construir relações pacíficas. Como ensina o aforismo de Mahatma Gandhi, “devemos ser a mudança que queremos ver no mundo”. Se o desejo é a existência de um mundo pacífico, uma escola pacífica, a paz deve começar dentro de cada um de nós e a meditação é um método apropriado para essa busca.

Bhaskarananda (2005), em seu livro *Meditação*, diz que a pessoa se transforma naquilo em que medita e naquilo em que pensa intensamente. Desta forma, há necessidade de focar as meditações na constituição de uma cultura de paz nas nossas escolas.

Para o *Yoga*, a *Dhyána* é um passo para o praticante atingir o *Samadhi*, porque permite que ele penetre o seu ser real, libertando-o de seus condicionamentos para poder chegar a sua iluminação, objetivo final do *Yoga*.

8. ***Samadhi*** é o objetivo final do *Yoga*, é o momento em que o praticante, por meio da meditação profunda, alcança o grau de hiperconsciência cósmica, também chamado de iluminação, conseguido por *yogis* avançados, considerados iluminados.

Além dessas oito etapas elaboradas e divulgadas por Patanjali, o *Yoga* lança mão de outras técnicas para compor esse sistema filosófico bem complexo, que são os *mantras*, os *mudras*, os *bandhas* e os *kriyas*.

Os mantras são sons de base energética que, segundo Ashley-Farrand (2006), “estimulam e energizam os *chakras*, possibilitando que recebam e enviem energia para o corpo sutil e o corpo físico” (p. 55). A palavra mantra é derivada das palavras sânscritas *manas* (mente) e *tra* (proteger ou libertar), assim, o sentido literal da palavra mantra significa libertar-se da mente (Ashley-Farrand, 2006).

O *Om* é o principal *mantra* utilizado no *Yoga*. Simboliza o hinduísmo e o *Yoga*; é o som *Om* que representa a vibração primordial do universal. O *Om* é grafado foneticamente pelas três letras AUM, que representam os três estados de consciência: vigília, sono e sonho. Na Índia, o mantra *Om* está em todas as partes, comércio, casas, carros etc. Para os indianos, escutar o mantra *Om* é como escutar o próprio Brahman (a alma suprema do universo, o deus criador).

O mantra *So Ham* significa eu sou isso. *So* é *shakti* (deusa-mãe, o princípio feminino, dinâmico e gerador); *Ham* é *shiva* (o benfeitor, criador mítico do *Yoga* e arquétipo do praticante). *So Ham*, também, muito utilizado no *Yoga*, é o som sutil da própria respiração. Quando inspiramos, mentalizamos ou verbalizamos o som *So*, e quando expiramos, mentalizamos ou verbalizamos o som *Ham*. Uma aula de *Yoga* sempre inicia e finaliza com entoação de *mantras*.

Outro recurso utilizado no *Yoga* são os *mudras*, que conforme Arora (1999), “são gestos neuromusculares que levam o praticante a uma atitude psíquica, meditativa e estática” (p. 106). Existem alguns *mudras* que regulam a respiração, que são *Cin Mudrá*, correspondente à respiração baixa; *Cinmaya Mudrá* retrata a respiração média ou intercostal, *Adi Mudrá* reflete a respiração alta ou clavicular e *Brahma Mudrá* está relacionado à respiração completa ou yóguica.

Os *bandhas* são bloqueios respiratórios que visam a um melhor funcionamento e a maior flexibilidade dos órgãos do toráx, das vísceras abdominais e órgãos reprodutores. Existem três principais *bandhas* que são: o *Mulabandha*, ocorrente quando o praticante contrai a musculatura do períneo e esfíncter anal; o *Uddiyanabandha*, que é a contração da musculatura abdominal após a expiração do ar dos pulmões; e o *Jalandharabandha*, referente à contração da glote com ou seu ar nos pulmões. Os *bandhas* devem ser realizados por praticantes mais experientes, uma vez que pressiona alguns órgãos internos (Arora, 1999).

2.3.4. BENEFÍCIOS DO YOGA

Diversos benefícios pode-se adquirir com a prática. Dentre muitos pode-se citar:

1. Respiração completa – com o *Yoga*, a respiração passa a ser profunda e completa, utilizando desde a base do pulmão ao seu ápice. No mundo pós-moderno, o homem vive sob estado de estresse constante o que torna sua respiração superficial. Se respiramos superficialmente, vivemos superficialmente, pois é através da respiração que nossos órgãos são oxigenados. Além dos benefícios fisiológicos, a respiração é o canal que liga o corpo físico aos outros estados: mental, psicológico, emocional e espiritual. Estes estados se harmonizam por meio do controle da respiração. O *Yoga* trabalha exatamente o controle da respiração por meio dos *pranayamas* (Hermógenes, 2010).
2. Relaxamento consciente – o estresse do cotidiano tem levado muitas pessoas a desenvolverem doenças físicas e psicológicas. Estas doenças que estão ligadas ao excesso de estresse, “podem ser aliviadas com a utilização sistemática de algumas técnicas de relaxamento” (Lipp, M. N., Alcino, A. B., Silva, A. C. A., Laioni, D. T., Torrezan, E. A., Proença, I. M. et al., 1998, p. 11). No *Yoga*, muitas técnicas como a respiração profunda, o relaxamento muscular consciente e a meditação, são utilizadas para se atingir o estado de relaxamento consciente.
3. Administração do estresse – o *Yoga* ajuda a administrar o estresse, uma vez que o seu praticante passa a ter uma postura diferenciada diante das situações cotidianas. Andrews (2003), Arora (1999), Goleman (2005) e Khalsa (2005), dentre outros, trabalham o *Yoga* para o controle do estresse. Baptista e Dantas (2002) afirmam que “por promover uma homeostase psicofísica no indivíduo, podemos concluir comprovadamente que a prática regular do *Yoga* é de fundamental importância ao combate e prevenção do *stress*” (p. 17).
4. Fortalecimento do sistema imunológico – os exercícios respiratórios, o relaxamento, e a meditação aumentam a resistência do organismo contra bactérias, vírus e até células cancerígenas (Goleman, 2005).

5. Proporciona uma maior longevidade com qualidade – fica difícil classificar longevidade dentro de algum aspecto, pois esta não é só física, mas mental e espiritual também. Esta perspectiva é corroborada por Dunne (1997) quando diz que a “respiração dinâmica, relaxamento profundo e contrações profundas auxiliam manifestamente a prolongar nossos dias” (p. 133). O médico Dr. Khalsa (2005), pesquisador dos efeitos dos exercícios do *Yoga*, utiliza *ásanas*, *mantras* e a meditação com seus pacientes, não só para a regeneração do cérebro, mas também para que estes possuam longevidade maior.
6. Maior concentração – como há necessidade de consciência no que se faz durante as práticas de *Yoga*, a concentração caminha lado a lado com a consciência, nos *ásanas*, nos *pranayamas*, no relaxamento, na meditação, e esta concentração adquirida com o *Yoga* leva a um melhor rendimento nas atividades.
7. Melhora o comportamento e a aprendizagem – um estudo realizado com crianças de seis a onze anos com déficit de atenção e hiperatividade mostrou que mais de 50% das crianças melhoram o comportamento e a aprendizagem após seis semanas de práticas de *Yoga* e meditação (Mehta et al., 2011).
8. Liberta de condicionamentos – deixa-se de viver na “normose” (doença da normalidade) (Hermógenes, 2010). O *Yoga* ajuda a pessoa a sair dos condicionamentos impostos por essa sociedade, que se encontra doente.
9. Aumenta a capacidade de discernimento – fazendo com que se mude o que pode ser mudado e aceite o que não pode ser mudado.
10. Equilibra as emoções, diminuindo a ansiedade – por meio do controle da respiração, o praticante de *Yoga* consegue controlar melhor suas emoções. Conforme White (2009), o *Yoga* pode melhorar a atenção e o controle emocional.
11. Refina a alimentação cultural – a prática do *Yoga* leva o praticante a buscar qualidade nas informações que seleciona para si, por meio da música, das leituras e de outras fontes culturais, como teatro, dança etc.
12. Sentimento de aceitação – decorrente do desenvolvimento de discernimento, vem o sentimento de aceitação quando a mudança não é possível.

13. Trabalha o autoconhecimento – o autoconhecimento ocorre em razão do afloramento do inconsciente; uma técnica excelente para que o autoconhecimento ocorra é a meditação. Arora (1999) reforça o exposto, quando diz que “a chave para o auto-conhecimento é a meditação” (p. 87).
14. Desenvolve a espiritualidade – o *Yoga* ajuda a desenvolver a espiritualidade, que, para Boff (2001), são virtudes, como compaixão, amor, respeito ao próximo, compreensão com o seu semelhante.
15. Melhora os relacionamentos – por tornar a pessoa mais tolerante, mais paciente, com maior aceitação do outro, isso tudo leva o praticante a ter suas relações intra e inter-pessoais mais saudáveis.
16. Harmoniza o ser, prevenindo depressão – desenvolve o equilíbrio e harmonia dos três aspectos vitais – corpo, mente e espírito – do homem. Estudos revelam redução dos sintomas de depressão após a prática do *Yoga* (Simard & Henry, 2009).
17. Aumenta as capacidades físicas – a prática sistemática do *Yoga* aumenta a força muscular, pois utiliza o peso do corpo como sobrecarga, melhora a flexibilidade em virtude dos alongamentos realizados na execução dos *ásanas* e o equilíbrio, nas posturas de equilíbrio (Coelho, Lessa, Carvalho, Coelho, Scari, Fernandes et al., 2011).
18. Reduz pressão arterial, glicemia, cefaleias – pesquisas demonstram que o *Yoga* diminui os sintomas de várias doenças (González & Waterland, 1998).

Além de todos esses benefícios, por possuir um código de ética (*yamas* e *nyamas*) que prega a não violência, acredita-se que a prática do *Yoga* possa ajudar a reduzir os índices de violências, principalmente, no universo masculino.

Na escola, o *Yoga* pode ser vivenciado com suporte numa experiência integrada de corpo, mente e espírito como um caminho, para que o aluno por meio de uma transformação na sua pessoa, contagie o seu entorno, promovendo uma convivência harmoniosa, saudável, de aprendizagem e de paz.

2.3.5. AULA DE YOGA E SUA INSERÇÃO NO SUS

Muito embora o *Yoga* seja considerado uma ciência milenar, sua abordagem é por demais contemporânea, uma vez que se caracteriza como um sistema

holístico e ecológico que, sendo oriental, veio complementar a visão cartesiana e fragmentada do ocidente, pois, até o ano de 1.500, a visão de mundo era orgânica, viva e espiritual.

A revolução científica na Idade Moderna, iniciada por Nicolau Copérnico e fortalecida por Galileu Galilei, Bacon, Isaac Newton e Descartes, resultou no Paradigma Cartesiano. Estes pensadores e cientistas procuraram desvincular o conhecimento científico dos preceitos e preconceitos religiosos. Neste modelo, todas as áreas do conhecimento foram afetadas e passaram a se fundamentar nos seus princípios. Segundo Capra (2010), “Descartes baseou toda a sua concepção da natureza nessa divisão fundamental entre dois domínios separados e independentes: o da mente, ou *res cogitans*, ‘a coisa pensante’, e o da matéria, ou *res extensa*, a ‘coisa extensa’” (p. 57). O universo material, para ele, era uma máquina e não havia propósito, vida ou espiritualidade na matéria. Com essa divisão cartesiana, as Ciências Humanas convergiam para *res cogitam* e as Ciências Naturais para *res extensa*. O homem também foi fragmentado, pois mente e corpo eram partes que, juntas, formavam uma máquina que era o ser humano.

O Paradigma Cartesiano/Newtoriano, de acordo com Arora, H., Arora V., Arora A., Arora S. e Barroso (2013), tem como fundamentos: tempo e espaço absolutos; relação direta e precisa entre causa e efeito; previsibilidade e determinismo; fragmentação, reducionismo e positivismo; separatividade entre sujeito e objeto; observação neutra e imparcial; quatro campos de forças integrativas e energias físicas (gravitacional, eletromagnética entre cargas e nuclear, fraca e forte, entre partículas subatômicas); lei de conservação de energias físicas; e universo como máquina. Esse padrão científico imperou no Ocidente por mais ou menos 300 anos.

No final do século XIX, o físico alemão Max Planck provou teoricamente, com um raciocínio convincente, o comportamento duplo da radiação eletromagnética – onda/partícula. Conforme Arora H., Arora V., Arora A., Arora S. e Barroso et al (2013),

O representante do comportamento duplo é designado “*quantum*” (em latim), cujo plural é “*quanta*”. O *quantum* da radiação é chamado “fóton”. Ele é um pacote de ondas de certa frequência e energia correspondente que pode ter uma existência independente como partícula. O conceito de fóton

foi consolidado por Einstein em 1905 quando ele conseguiu explicar o conceito fotoelétrico (p. 11).

Em 1905, com o advento da Teoria da Relatividade e da Teoria dos Fenômenos Atômicos, criadas por Einstein, algumas premissas do Paradigma Cartesiano/Newtoriano foram questionados. Conforme a Teoria da Relatividade, o tempo e o espaço não são absolutos e energia e massa são interconvertíveis. Foram descobertos também vários fenômenos relacionados à estrutura dos átomos como o RAIO X e a radiatividade. Muito embora Einstein seja um desencadeador da abordagem quântica, sua teoria ainda se fundamenta numa concepção clássica de ser humano, baseada no Paradigma Cartesiano/Newtoriano. Em outras palavras, mesmo tendo sido o precursor da Teoria Quântica, Einstein passou os últimos 20 anos de sua vida duvidando dessa teoria, pois ele acreditava que nada ia além da velocidade da luz. Este modelo linear trouxe consequências desagradáveis para o ser humano, como descontentamento, desequilíbrio em vários aspectos (físicos, energéticos, emocionais), sofrimento, fragmentação, estresse, tensão, o que enseja problemas de saúde, como doenças cardiovasculares e neurovasculares, depressão, síndrome do pânico, câncer, úlceras etc. (Arora e Oliveira, 2011).

Somente 20 anos depois, a Teoria Quântica foi elaborada por uma equipe de físicos, entre eles, Max Planck, Niels Bohr, Louis de Broglie, Erwin Schrödinger, Wolfgang Pauli, Werner Heisenberg e Paul Dirac. O universo passa a ser descrito como um todo dinâmico, indivisível, cujas partes estão inter-relacionadas e interdependentes e a visão de mundo passa a ser orgânica, holística e ecológica (Capra, 2010). Desta forma, a abordagem quântica é inclusiva, ou seja, engloba a abordagem clássica e as características não físicas.

Conforme Arora e Oliveira (2011), a abordagem quântica se caracteriza pelos aspectos delineados na sequência.

1. Salto Quântico – o salto quântico ocorre instantaneamente e é um salto de qualidade, quer seja por uma mudança no nível de qualidade ou de estado de consciência, como também de nível energético.
2. Macro em Micro – a parte está no todo como o todo está na parte, ou seja, há uma visão holográfica como consequência da teia de conexões quânticas.
3. Lei de Preservação de Energias Sutis (quânticas) – entende-se aqui preservação como expansão, ampliação, aprofundamento de

relacionamentos vitais que buscam a unicidade. Essa lei complementa a lei da conservação da energia.

4. Lei do Aumento da Sintropia – na qual a regeneração, a harmonização e a sinergia são potencializadas e a entropia (dispersão) é reduzida.
5. Primordialidade da Consciência – todos os estados mentais são manifestações dos diferentes estados de consciência.
6. Não localidade da Consciência – a consciência como é quântica não está limitada à mente humana, ela está conectada nos campos de energia sutis com as consciências de outros seres e da consciência universal.
7. Universo de Possibilidades (onda) e Probabilidades (partícula) – podemos escolher uma ou mais possibilidades simultaneamente pela percepção sensorial ou equipamentos tradicionais de medida.
8. A Realidade não é Absoluta – a realidade muda conforme o observador, se percebemos a realidade com outra “lente”, ela se tornará diferente.
9. O Significado da Abordagem Quântica – reúne a abordagem clássica e as características não-físicas como a incerteza, a não-linearidade, a complementaridade, a integração, a imprevisibilidade, a complexidade, a sincronicidade, a atemporalidade e a aespacialidade.
10. O Desenvolvimento Integral do Ser Humano – o ser humano, por natureza, é um ser integral, no qual possui variadas dimensões (física, mental, emocional, intuitiva e espiritual) interligadas e interdependentes.
11. Características da Neurociência Quântica – o cérebro não distingue entre o que imaginamos e algo concreto, assim, podemos criar novas conexões em função dos nossos pensamentos.

O *Yoga*, assim, é considerado um sistema filosófico holístico, amparado cientificamente nos fundamentos da Teoria Quântica, que tem uma visão global de mundo e de ser humano. Sua prática busca complementaridade, integração e harmonização do ser. Enfatiza-se, assim, a ideia de que os princípios do *Yoga* e da Teoria Quântica se interceptam na questão da não dualidade.

Em 2006, por meio da Portaria nº 971, de 03 de maio, o Ministério da Saúde aprovou a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (SUS) – política que atende às diretrizes da Organização

Mundial da Saúde (OMS), como visa a avançar na implantação dessas práticas no SUS. Dentre as diversas Práticas Integrativas e Complementares, a política sugere Acupuntura, Homeopatia, Plantas Medicinais e Fitoterapia, Termalismo Social/Cremoterapia, como, também, há um incentivo às práticas corporais e meditativas como Tuí-Na, Tai Chi Chuan, Lian Gong, Chi Gong e *Yoga* (Brasil, 2006).

Hoje, A Prefeitura de Fortaleza oferece a prática de atividades corporais como *Tai Chi Chuan* e *Yoga*, tanto nas praças públicas quanto nos Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esportes (CUCA), objetivando a promoção da saúde da população. Contudo, a escola, por ser um espaço por excelência educacional, torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado dessa prática, onde o *Yoga*, alicerçado na abordagem quântica, promova a saúde integral dos educandos e das pessoas que com eles convivem.

3. METODOLOGIA

**O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E
CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR**

3. METODOLOGIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo de abordagem quantitativa e qualitativa caracteriza-se como pesquisa quase experimental, na abordagem quantitativa e como pesquisa-ação na abordagem qualitativa.

Investigação quase experimental, conforme Thomas, Nelson e Silverman (2007), busca correspondência maior com ambientes do mundo real e tenta controlar o maior número possível de ameaças à validade interna. Um delineamento quase experimental difere de estudos experimentais, uma vez que sua amostra não é aleatória. Nesta pesquisa, a amostra foi selecionada pela conveniência, já que o grupo gestor da escola indicou a turma, por ser a mais indisciplina, violenta e problemática.

A abordagem quantitativa caracteriza-se por tratar as relações entre variáveis, sejam correlações, comparações, descrições ou previsões, através de técnicas estatísticas adequadas (Gaya, 2008).

Já a abordagem qualitativa é definida por Bogdan e Biklen (2010) como investigação que agrupa diversas estratégias, as quais partilham variadas características, acrescentando que “os dados recolhidos são designados qualitativos, o que representa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 16). Uma característica essencial nesse tipo de abordagem é a visão holística, a qual, de acordo com André (2008), leva em consideração todos os componentes de uma situação em interações e influências recíprocas.

Dentre os métodos disponíveis na abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-ação. Esse tipo de investigação procura estudar as relações sociais e lograr mudanças em atitudes e comportamentos das pessoas. Essa metodologia é ação sistemática e é controlada pelo próprio pesquisador.

Conforme André (2008), “a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e

controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção” (p. 33).

É atribuído a John Dewey, por suas ideias de democracia e participação, a semente que originou, na década de 1940, a pesquisa-ação, criada por Kurt Lewin no âmbito das Ciências Sociais, mas, desde o seu início, foi aplicada no campo da educação. Lewin a definiu como “um processo de degraus em espiral, cada um deles formado por planejamento, ação e avaliação do resultado da ação” (Esteban, 2010, p. 87-88). No final dos anos 1950 e durante a década de 1960, a pesquisa-ação entrou em um período de letargia, ressurgindo intensivamente na década de 1970 e, até os dias atuais, continua se desenvolvendo nos âmbitos das pesquisas sociais e educacionais.

A pesquisa-ação propicia a mudança social, a transformação da realidade, levando as pessoas a tomarem consciência de seu papel na transformação de suas realidades, sempre individuais e sociais. Ela parte de problemas práticos e envolve uma reflexão sistemática da ação.

3.2. POPULAÇÃO

A população deste estudo foi formada por estudantes de uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza, como também pelos professores do referido grupo. Gaya (2008) explicita que, “ao conjunto total de casos, sujeitos ou elementos delimitados de uma pesquisa, denominamos população” e complementa, “a população representa o conjunto de todos os elementos que apresentam pelo menos uma característica em comum com a que pretendemos investigar em determinado espaço mais ou menos demarcado” (p. 79). Em outras palavras, a população do estudo se refere ao conjunto de indivíduos a partir do qual se retirou uma amostra para a realização da pesquisa.

3.3. AMOSTRA

3.3.1. AMOSTRA DA PESQUISA QUANTITATIVA

A amostra não aleatória foi composta por 39 sujeitos, dos quais são trinta e um alunos e oito professores, distribuídos em três grupos: o primeiro, denominado

grupo experimental, foi formado por nove alunos do sexo masculino e seis do sexo feminino; o outro, chamado de grupo controle, foi integrado por nove estudantes do sexo masculino e sete do sexo feminino; o terceiro grupo compreendeu oito professores. Essa turma de adolescentes foi indicada pelo grupo gestor para desenvolver esta pesquisa, em razão de esses dirigentes considerá-la a turma mais indisciplinada, mais agressiva e trabalhosa da escola, revelando ser a que mais necessita de uma intervenção. Todos participaram voluntariamente, sendo que os adolescentes escolheram os grupos dos quais gostariam de participar.

3.3.2. AMOSTRA DA PESQUISA QUALITATIVA

A amostra da pesquisa qualitativa foi composta pelos nove alunos do sexo masculino que participaram da intervenção, uma vez que são os homens que determinam as curvas de violência.

3.4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

3.4.1. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO PARA A PESQUISA QUANTITATIVA

Participaram da pesquisa estudantes do sexo masculino e feminino, do 3º ano do ensino médio matriculados e frequentando uma escola pública da cidade de Fortaleza, e os seus professores, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I).

De início, só participariam da pesquisa alunos do sexo masculino. O fato de escolher para investigar sujeitos do sexo masculino decorreu das estatísticas sobre a violência masculina crescentes no mundo e nas escolas. Trevisan (1998) comenta que “a crescente violência masculina (contra o “inimigo”, contra a mulher e contra si mesmo) tem contaminado até os jovens machos, cada vez mais agressivos no mundo todo, com suas gangues de delinquentes” (p. 33). Ao chegarmos à escola, porém, houve uma exigência por parte de um grupo de meninas, que queria, também, ter a oportunidade de praticar *Yoga*, visto que, de maneira geral, é uma atividade que não pertence a nossa cultura e de um preço relativamente caro para esse público. Então, foram incluídas pessoas do sexo feminino, também. Incluíram-se, também, no estudo os professores dessa turma que se dispuseram a responder aos questionários antes e depois da intervenção.

3.4.2. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO PARA A PESQUISA QUALITATIVA

Participaram da pesquisa qualitativa, somente, os alunos do sexo masculino, do 3º ano de Informática, que participaram das aulas de *Yoga* e assinaram os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.5. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

3.5.1. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO PARA A PESQUISA QUANTITATIVA

Não participaram do estudo alunos dos sexos masculino e feminino que não assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, como os que voluntariamente não quiseram praticar *Yoga* e não se disponibilizaram a responder ao questionário. Também foram excluídos do estudo os demais alunos da escola que não pertenciam à sala de aula do 3º ano de Informática.

Quanto aos professores, foram excluídos os que não assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e, conseqüentemente, não se dispuseram a responder ao questionário.

3.5.2. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO PARA A PESQUISA QUALITATIVA

Foram excluídos da pesquisa qualitativa todos os demais alunos do 3º ano de Informática que não participaram das aulas de *Yoga*, tanto os do grupo controle quanto os que não se dispuseram a participar da pesquisa, não assinando o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, como também as alunas que participaram das aulas de *Yoga*.

3.6. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional José de Barcelos. A escola está localizada à rua Angélica Gurgel, 362, no bairro de Messejana, sendo considerado periferia da cidade de Fortaleza.

A escola originou-se da Escola de Ensino Fundamental e Médio José de Barcelos, a qual pertencia, desde 1953, à comunidade de Messejana. Iniciou atendendo crianças do ensino fundamental e somente em 2001 passou a atender os

adolescentes que buscavam o ensino médio, permanecendo prestando serviços aos dois níveis por oito anos.

Em 2008, o Governo do Estado do Ceará iniciou a implantação de escolas profissionalizantes no Estado, objetivando oferecer aos jovens uma escola de tempo integral voltada para a formação geral e profissional. Assim, a José de Barcelos é transformada, em 2009, em uma escola neste modelo.

A escola hoje é composta por 317 alunos, distribuídos nos três anos de ensino médio (1º, 2º e 3º ano) e conta com 26 professores e oito funcionários administrativos. Oferece a escola José de Barcelos quatro cursos profissionalizantes – Estética, Finanças, Informática e Transações Imobiliárias. Os alunos, ao terminarem, após três anos, os seus cursos, podem continuar trabalhando nas suas áreas técnicas ou prestarem vestibular em universidades públicas gratuitamente ou participarem do Programa Universidades para Todos (PROUNI), no qual o Governo Federal oferece bolsas de 100% e 50% em universidades particulares para alunos de escolas públicas.

Mencionada escola funciona em tempo integral, oferecendo somente o ensino médio, pois, no Brasil, o ensino médio fica sob a responsabilidade do Governo do Estado e a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios. As aulas iniciam às 7 h e se encerram às 17 h. Como os alunos passam o dia na escola, o Governo do Estado oferece dois lanches, nos intervalos da manhã e da tarde, e almoço.

Os alunos frequentam aulas das disciplinas tradicionais – Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Inglês e Espanhol, aulas de Informática, Estágio, e têm quatro aulas, por semana, de Estudo Orientado. A intervenção de *Yoga* com os alunos utilizou duas das aulas da última modalidade.

Essa escola foi escolhida em razão do trabalho já realizado pelo grupo de pesquisa “Escolas Promotoras de Saúde”, vinculado ao doutorado de Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib. Este grupo desenvolve atividades de promoção da saúde nas escolas de Fortaleza desde 2009.

3.7. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS QUANTITATIVOS

No âmbito desse estudo, foram utilizados cinco instrumentos de coleta de dados: 1) Questionário sobre atitudes e comportamentos dos estudantes na escola adaptado para os alunos, 2) Questionário sobre atitudes e comportamentos dos estudantes na escola adaptado para os professores, 3) Questionário sociodemográfico, com intuito de conhecer o perfil destes adolescentes, 4) Entrevista semiestruturada sobre a percepção de mudanças de comportamento após um ano letivo com a prática do *Yoga* e 5) Diário de campo, no qual todas as falas e comportamentos foram registrados no decorrer do ano, após a pesquisadora deixar a escola. A decisão por fazer uso desses instrumentos deveu-se ao fato de se tratar de pesquisa com abordagens quantitativa e qualitativa e para atender aos objetivos deste estudo.

Os instrumentos foram aplicados pela própria pesquisadora, e estão descritos a seguir:

3.7.1. QUESTIONÁRIO SOBRE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ESTUDANTES NA ESCOLA ADAPTADO PARA OS ALUNOS (ANEXO II)

Para a coleta dos dados quantitativos, foi aplicado um questionário sobre atitudes e comportamentos dos estudantes na escola, em dois momentos: antes da realização da intervenção das sessões de *Yoga* e depois de um período de um ano letivo, quando da finalização das aulas de *Yoga*.

O questionário (validado) de atitudes e comportamentos na escola, apresentado no Anexo II deste projeto, foi baseado no trabalho de Lisboa e Koller (2001), intitulado Construção e Validação de Conteúdo da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola. Foi utilizada uma escala modificada de Likert, constando de cinco pontos (1 = nunca, 2 = de vez em quando, 3 = algumas vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre). Nesta escala, os respondentes foram solicitados a assinalar somente um ponto das cinco opções da escala, que melhor identificasse sua atitude ou comportamento na escola, em cada um dos 31 itens do questionário. Os pontos de cada um dos 31 itens que representaram as atitudes e comportamentos gerais destes na escola foram somados, resultando um escore. A pontuação do questionário podia variar, sendo o

menor escore 31 (1x31) e o maior 155 escores (5x31). Assim, quanto menor o escore, menor era o comportamento de violência e quanto maior o escore maior era o comportamento de violência.

3.7.2. QUESTIONÁRIO SOBRE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ESTUDANTES NA ESCOLA ADAPTADO PARA OS PROFESSORES (ANEXO III)

Após a aplicação do questionário com os alunos, a pesquisadora percebeu que os mesmos não se percebiam indisciplinados e violentos, como sugeriu o grupo gestor. Então, sentimos a necessidade de aplicar o mesmo questionário, apenas adaptando as perguntas, aos professores. Este questionário contém os mesmos itens e a mesma contagem de pontos do questionário aplicados com os alunos.

3.7.3. QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO (ANEXO IV)

Aplicou-se, também, um questionário sociodemográfico, criado pela própria pesquisadora, com seis perguntas de múltipla escolha para conhecer os participantes adolescentes deste estudo, contendo o sexo, idade, renda familiar, número de pessoas que moram na casa, com quem moravam (pais ou responsável) e a religião.

3.7.4. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE PERCEPÇÃO DE MUDANÇAS COM A PRÁTICA DO YOGA

Finalmente, para aprofundar o trabalho, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com os alunos do sexo masculino do grupo experimental com o objetivo de analisar as suas percepções em relação às possíveis mudanças na sua vida após um ano de prática do *Yoga*. Solicitou-se a cada um dos nove participantes da entrevista, que se dessem um codinome para facilitar o diálogo durante a entrevista. Seguem seus codinomes: Hulk, K, John, Estrela Branca MA, JM, Árvore, Águia, Nolis e Guzerá.

3.7.5. DIÁRIO DE CAMPO

Durante todo o ano de intervenção, a pesquisadora utilizou um caderno (diário de campo) para registrar suas observações.

3.8. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.8.1. OS PRIMEIROS CONTATOS E FORMAÇÃO DOS GRUPOS

A pesquisa de campo iniciou com uma visita à Escola José de Barcelos para perceber o interesse do grupo gestor (direção e coordenação pedagógica) pelo projeto. Após a aprovação por parte dos gestores, o próximo passo foi conversar com a turma indicada pela direção.

No primeiro contato com os estudantes, após uma boa conversa de apresentação e sensibilização, apresentamos o sistema do *Yoga* por meio de slides. No momento, foi diagnosticado o fato de que, para os estudantes, *Yoga* era ficar sentado com as pernas cruzadas, meditando. Foi surpresa para eles o fato de o *Yoga* ser um sistema tão complexo e que traz tantos benefícios. Após essa sensibilização, os alunos do sexo masculino foram convidados a participar da pesquisa. Dos vinte e três homens da sala, nove aceitaram o convite para praticar durante o ano letivo aulas de *Yoga*, nove aceitaram a participar do grupo que não foi alvo da intervenção e cinco não quiseram fazer parte da pesquisa. A baixa adesão à prática decorre, possivelmente, de dois motivos: o primeiro é que, na “Terra do Futebol”, o *Yoga* fica distante da cultura brasileira, principalmente, de um público de baixa renda; o segundo é que em um país religioso, o *Yoga* é confundido com seita ou religião, não sendo bem aceito. Ambas as razões demonstram a ignorância e preconceito sobre o que é o *Yoga*.

Após a formação dos grupos masculinos, entretanto, houve, a revolta de um grupo de meninas, reivindicando a participação delas nas aulas, não cedendo aos nossos apelos em razão do planejamento da pesquisa. Conforme a renda média familiar, essas meninas não teriam condições de viver essa experiência, pois duas aulas de *Yoga* por semana custam, mensalmente, em torno de R\$ 150,00. Assim, foram formados dois grupos de meninas, constituídos, de início, por sete meninas cada. Porém, uma aluna do grupo experimental desistiu, assim, seis participaram das aulas de *Yoga* e sete compuseram o grupo controle, ficando apenas duas sem participar do experimento.

3.8.2. A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Para traçar o perfil dos alunos, foi aplicado um questionário sociodemográfico que diagnosticou a turma composta por trinta e oito alunos, sendo vinte e três do sexo masculino, que corresponde a 60,5%, e quinze do sexo feminino, igual a 39,5%. Dos 38 alunos, dois (5,3%) tinham 16 anos, vinte e cinco (65,8%) com 17 anos, oito (21%) com 18 anos e três (7,9%) com 19 anos. Essa variação de idade é muito comum de se encontrar na realidade da escola pública brasileira. Destacam o fato de que sete alunos não participaram da pesquisa, nem como grupo experimental, tampouco controle, não assinando o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Em relação à renda familiar, 11% ganham até um salário-mínimo (R\$ 672,00) por mês, 60,5% recebem até dois salários-mínimos (R\$ 1.344,00) e 10,5% recebem acima de dois salários-mínimos. Conforme Dessen (2012), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divide a população brasileira em cinco faixas de renda ou classes sociais, com base no número de salários-mínimos. As classes sociais apresentam rendas diferenciadas. A chamada classe A (renda acima de 20 salários-mínimos), a classe B (renda de 10 a 20 salários-mínimos), a classe C (renda de 4 a 10 salários-mínimos), a classe D (de 2 e 4 salários-mínimos) e a classe E (até 2 salários-mínimos). Notamos que a maioria (71,5%) dos alunos encontra-se na classe E, demonstrando um baixo poder econômico.

Quanto ao número de pessoas que residem na casa do aluno, três (7,9%) responderam que moram de 1 a 2 pessoas; vinte e três (60,5%) residem juntas de 3 a 4 pessoas; em 23,7% (9) vivem de 5 a 6 pessoas; e em três casos (7,9%), moram juntas mais de seis pessoas.

Fugindo do padrão da sociedade atual, em que quase não existe mais a família tradicional (pai, mãe e filhos), nessa turma ainda há predominância desse modelo familiar, pois vinte e um alunos (55,3%) moram com pai e mãe. A estatística de estudantes que residem só com a mãe, no entanto, também é alta, ou seja, dezesseis (42,1%). Apenas um aluno (2,6%) mora com outra pessoa que pode ser tia, avó ou outro parente. Muito embora o percentual de alunos que moram com pai e mãe seja significativo, é muito elevado também o percentual que mora somente com a mãe, confirmando a ausência do pai do cotidiano dos filhos.

Foi perguntado também sobre o credo dos alunos, uma vez que algumas pessoas religiosas confundem *Yoga* com religião. Muito embora o Brasil seja um país laico, é evidente o poder da Igreja Católica nas decisões políticas, porém, as igrejas evangélicas vêm numa curva crescente de crescimento, como demonstra o diagnóstico. Quinze alunos (39,5%) são católicos, treze (34,2%) são evangélicos e dez (26,3) declararam não possuir nenhuma religião.

3.8.3. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE ATITUDES E COMPORTAMENTOS DOS ESTUDANTES NA ESCOLA

Depois de formados os grupos, os 31 estudantes responderam ao questionário de atitude e comportamento dos estudantes na escola (Anexo II) no início (antes) e ao final (depois) de um ano letivo. Durante a aplicação do questionário, permanecemos no local (sala de aula) para esclarecimentos de possíveis dúvidas dos alunos. O mesmo questionário foi aplicado aos professores no início e ao final de um ano letivo – o tempo que durou a intervenção com o *Yoga*, com uma pequena modificação nos questionamentos de como eles percebiam as atitudes e comportamentos dos alunos. Oito professores se dispuseram a participar da pesquisa, preenchendo o questionário.

3.8.4. PROCEDIMENTOS QUALITATIVOS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E A APLICAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Os dados qualitativos foram coletados por meio dos principais instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa que são, observação-participante e entrevista semi-estruturada.

A observação-participante é definida por Haguette (2010) como um processo no qual a presença do observador num contexto social é mantida para fins de investigação científica. Neste procedimento, tanto o observador recebe influência do meio como o modifica, pois a relação com os sujeitos pesquisados é direta e o investigador é parte integrante do contexto. Toda interação, por sua vez, é uma via de mão dupla. Estas observações foram realizadas na sala de prática de *Yoga* e em todo o ambiente escolar, durante o ano da intervenção, com os registros feitos num diário de campo. As falas, os comportamentos dos alunos, dos professores e dos

funcionários foram os alvos de nossa atenção. Bogdan e Biklen (2010) advertem para a ideia de que, o pesquisador deve se abster de andar com papel e lápis na mão, o que pode constranger as pessoas. Assim, todas as anotações no diário de campo foram feitas após o pesquisador deixar a escola.

Para aprofundar os indicadores a recolher, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, cujo roteiro encontra-se no Anexo IV deste trabalho. A entrevista, como apontam Bogdan e Biklen (2010), é um instrumento utilizado para obter dados descritivos da fala do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Fundamentada em Flick (2009), utilizamos quatro critérios durante o planejamento e condução da entrevista: o não direcionamento, que deve ser evitado ao elaborar as perguntas; a especificidade para impedir que as respostas fiquem muito gerais, não atendendo o foco da pesquisa; o critério do espectro que visa a atender todos os tópicos relevantes da pesquisa; e a profundidade para garantir que as respostas não sejam monossilábicas ou superficiais.

A entrevista semiestruturada foi aplicada, apenas, aos alunos do sexo masculino do grupo experimental, ao final de um ano letivo da prática do *Yoga*. As entrevistas foram gravadas em um gravador digital, após autorização prévia dos colaboradores do estudo, e transcritas para a análise da pesquisa qualitativa, pela própria pesquisadora deste estudo.

3.9. A INTERVENÇÃO EDUCATIVA: AS AULAS DE YOGA

O *Yoga*, por sua visão holística do mundo e do ser humano, trabalha de forma integral, educando a pessoa nas suas múltiplas dimensões: física, mental, emocional, energética, social e espiritual. Os *ásanas* não atuam só no corpo físico, mas no corpo emocional e energético. Os *yamas* e *nyamas* trabalham com a formação do caráter e comportamento humano, e a meditação visa ao autoconhecimento. Enfim, uma intervenção educativa completa.

A prática de *Yoga* deve acontecer em um ambiente limpo e com uma atmosfera saudável. Uma aula de *Hatha-Yoga* inicia-se com uma aquietação da mente, que pode ser realizada com entoação de *mantras*, de maneira geral, o

mantra Om. Em seguida, são realizadas as posturas (*ásanas*) que o professor pode selecionar por grupos: posturas sentadas, de flexão de tronco, hiperextensão de tronco, posturas de equilíbrio, torções e invertidas. Os iniciantes podem deixar a respiração livre, mas gradativamente devem coordenar a execução das posturas com a respiração. Deve-se reservar um tempo da aula para os exercícios respiratórios (*pranayamas*) e finaliza-se a prática com um relaxamento. O relaxamento deve ser feito de forma consciente, seguindo toda a orientação do professor, evitando cochilos. O corpo deve relaxar com a mente desperta. Alguns institutos de *Yoga* realizam meditação (*dhyana*) após o relaxamento.

Uma sessão de *Yoga* dura em torno de uma a duas horas. Para crianças, o tempo deve ser reduzido. Na maioria dos institutos de *Yoga* da cidade de Fortaleza, a aula tem duração de 1 h e 15 min.

A prática deve ser feita com o estômago vazio, para que o praticante se ache confortável durante a realização das posturas, uma vez que muitos *ásanas* fazem uma compressão e/ou contração abdominal, como também são realizadas posturas invertidas, ou seja, com a cabeça para baixo.

O ideal é que uma turma não exceda um número de 20 alunos, pois, caso aconteça, fica difícil uma atenção individual do aluno.

Como os *ásanas* estão relacionados a aspectos da natureza e são desafiadores, a prática do *Yoga* se torna motivante, tanto para crianças como para adolescentes.

Nesta pesquisa, as sessões de *Yoga* foram ministradas pela pesquisadora, duas vezes por semana, durante dois semestres letivos para o grupo experimental (GE), enquanto o grupo controle (GC) assistiu a uma palestra sobre *Yoga*. Para ambos os grupos, foram entregues cinco notas de aulas sobre temas relacionados ao *Yoga* que se encontram no anexo VI deste trabalho. Procurou-se orientar durante as aulas sobre a importância da consciência corporal, para que não houvesse qualquer desconforto, pois deve haver um respeito ao corpo advindo da filosofia do *Yoga*. Desta forma, cada pessoa devia fazer as posturas conforme a sua possibilidade, o que acarretou ao praticante um risco mínimo.

As aulas de *Yoga* tinham uma duração de uma hora, algumas vezes, estendendo-se até por 15 min e iniciavam com uma acolhida por meio da saudação *Namastê*, que significa “o Deus que há em mim, saúda o Deus que há em você”. Esta saudação é a forma utilizada pelos indianos para se cumprimentarem. Nas aulas de *Yoga*, a empregamos, tanto no início como no final da aula. Depois, então, era realizada uma percepção da respiração para acalmar e concentrar os alunos, preparando-os para entoar o mantra *OM*, que era repetido três vezes, e, em algumas aulas, se mentaliza esse som mais três vezes, sempre com o acompanhamento da respiração.

Na parte principal da aula, mas não a mais importante, praticava-se as posturas que eram distribuídas em blocos, as quais procurou-se variar no decorrer das aulas, inclusive utilizando recursos materiais, como bola de tênis, faixas elásticas *thera band*, bastões de madeira. Muito embora estes materiais não sejam específicos do *Yoga*, foram usados para ajudar na diversificação das aulas, como também para conferir maior ludicidade. Os colchonetes necessários à prática do *Yoga* foram disponibilizados pela escola e o *microsystem* e *compact disc* (CD) eram conduzidos pela pesquisadora.

Para resguardar as identidades dos alunos, as figuras das posturas apresentadas nas próximas páginas foram modificadas, tendo como base fotografias registradas pela pesquisadora deste estudo.

Os *ásanas* mais vivenciados foram:

1. Posturas Sentadas



Figura 1 - Postura Fácil (*Sukhāsana*)



Figura 2 - Postura do Diamante (*Vajrásana*)



Figura 3 - Postura de Lotus (*Padmāsana*)



Figura 4 - Postura da Pinça (*Paschimottanāsana*)



Figura 5 - Postura da Montanha (*Parvatāsana*)



Figura 6 - Postura Cara de Vaca (*Gomukhāsana*)

2. Posturas de Equilíbrio



Figura 7 - Postura da Árvore (*Vrikshāsana*)



Figura 8 - Postura Completa da Árvore



Figura 9 - Postura da Águia (*Garudāsana*)



Figura 10 - Postura Completa da Águia



Figura 11 - Postura da Grua (*Bakāsana*)

3. Postura de Torções



Figura 12 - Postura de Torção (*Vakrásana*)



Figura 13 - Variação da Postura de Torção

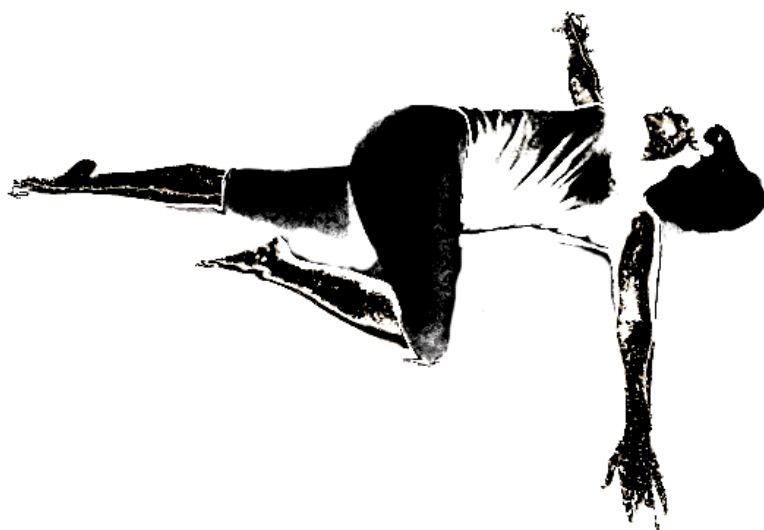


Figura 14 - Torção Completa da Serpente (*Paripurna Sarpásana*)

4. Posturas em Pé



Figura 15 - Postura do Triângulo (*Trikonásana*)



Figura 16 - Postura do Guerreiro (*Virabhadrásana*)



Figura 17 - Variação da Postura do Guerreiro



Figura 18 - Variação da Postura do Guerreiro

5. Posturas em quatro ou seis apoios



Figura 19 - Postura do Cachorro Olhando para Baixo (*Shvanásana*)



Figura 20 - Postura do Tigre (*Vyaghrasana*)



Figura 21 - Postura do Gato (*Marjaryāsana*)

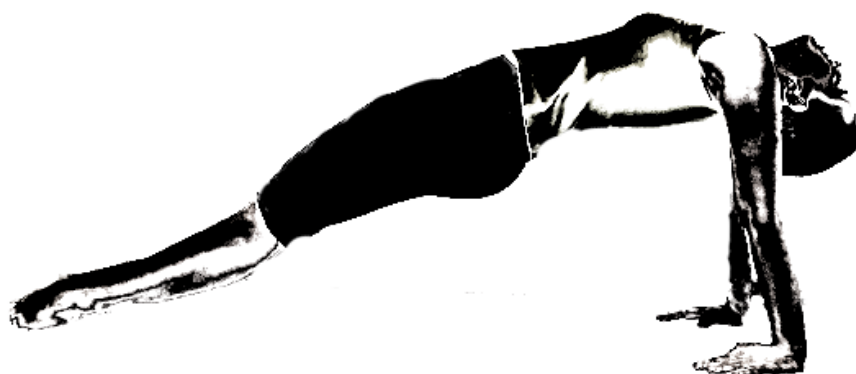


Figura 22 - Posição do Leste (*Purvottanāsana*)



Figura 23 - Postura da Ponte (*Setu Bandhasana*)



Figura 24 - Postura do Camelo (*Ushtrasana*)



Figura 25 - Postura da Roda (*Chakrásana*)



Figura 26 - Variação da Postura da Roda

6. Posturas em Decúbito Ventral



Figura 27 - Postura da Cobra (*Bhujangāsana*)

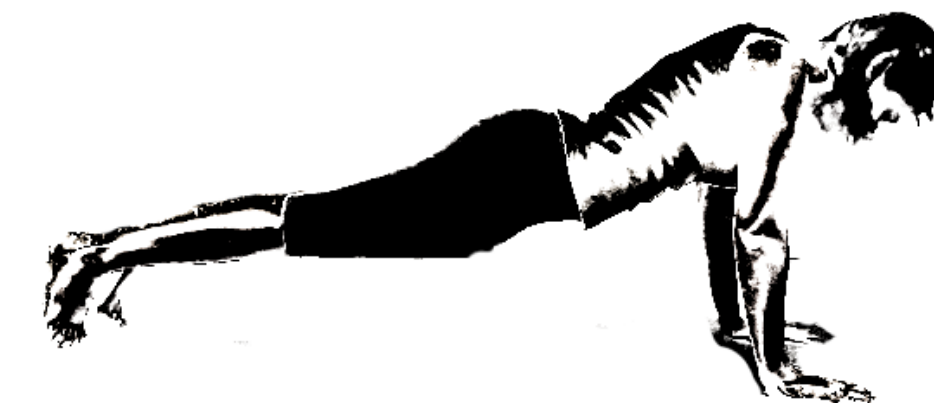


Figura 28 - Postura do Crocodilo (*Makarāsana*)



Figura 29 - Gesto Parcial do Gafanhoto (*Sapurna Salaba Mudra*)



Figura 30 - Postura do Gafanhoto (*Shalabhāsana*)



Figura 31 - Postura da Canoa (*Naukāsana*)



Figura 32 - Postura do Arco (*Dhanurāsana*)

7. Posturas de Inversões



Figura 33 - Postura sobre os Ombros (*Sarvangāsana*)



Figura 34 - Postura do Pouso sobre a Cabeça (*Shirshāsana*)



Figura 35 - Variação do Pouso sobre a Cabeça (*Shirshāsana*)

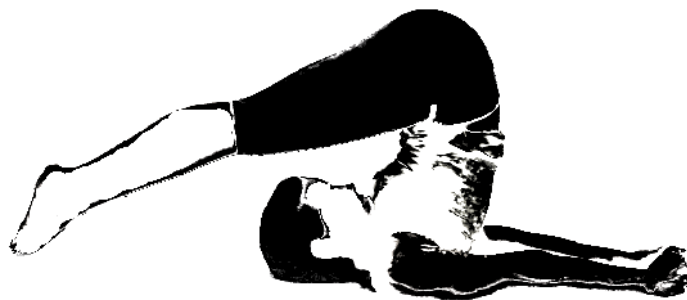


Figura 36 - Postura do Arado (*Halāsana*)

8. Posturas em Decúbito Dorsal



Figura 37 - Postura do Peixe (*Matsyāsana*)



Figura 38 - Postura do Morto (*Shavāsana*)

9. Posturas Realizadas em Duplas



Figura 39 - Postura de Sequência Sentada de Ângulo Aberto (*Upavista Konasana*)



Figura 40 - Treino para a Postura do Arco (*Dhanurāsana*)



Figura 41 - Postura da Árvore (*Vrikshāsana*)



Figura 42 - Postura do Pouso sobre a Cabeça (*Shirshāsana*)

Cada postura do *Yoga* possui variações próprias como níveis de dificuldades variados, na qual o praticante deve realizá-la conforme sua pontencialidade, respeitando os limites do seu corpo.

Além das posturas, era comum nas aulas se fazer uma sequência composta por 12 posturas, chamada Saudação ao Sol (*Surya Namaskar*). Essa série é muito usada para aquecimento e deve ser praticada de preferência ao nascer do sol, com o praticante posicionado em direção ao nascente. De maneira geral, os últimos *ásanas* praticados nas aulas eram as posturas invertidas, seguida da roda e se finalizava com a postura do peixe.

Após os *ásanas*, os alunos sentavam com coluna reta para a realização de exercícios respiratórios (*pranayamas*). Os mais utilizados foram a respiração baixa (abdominal), média (torácica), alta (subclavicular) e completa (da base ao ápice do pulmão), a respiração polarizada (*sukha purvak*), a respiração da abelha (*bhramari*), respiração de purificação (*kapalabhati*), a respiração vitoriosa (*ujjayi pranayama*), a respiração alternada (*nadi suddhi pranayama*) e o sopro “Ha”. Os *pranayamas*, também, podem ser realizados antes das posturas invertidas.

Para finalizar a aula, era feito um relaxamento dirigido e consciente. Nesse momento, o praticante devia, conscientemente, ficar relaxado, sem dormir. Foi trabalhada, em alguns relaxamentos, a técnica da visualização criativa. Os textos do relaxamento eram previamente selecionados ou criados por nós, mas utilizados somente como referência, porque a nossa intuição e criatividade foram fundamentais, uma vez que percebemos a necessidade da turma naquele determinado dia. Durante o relaxamento, a luz da sala era reduzida e uma música suave era executada, enquanto nossa fala dirigia o relaxamento. Os alunos ficavam deitados em decúbito dorsal na postura do morto (*shavásana*), considerada de entrega também, pois o corpo fica totalmente largado no chão. Os olhos eram mantidos fechados durante todo o relaxamento, as palmas das mãos ficavam voltadas para cima e as pernas ligeiramente afastadas.

Em algumas aulas, após o relaxamento, decorriam cinco minutos de meditação, prática bem aceita pelos alunos. Foram utilizadas, apenas, duas técnicas de meditação, uma era a de simplesmente observar a respiração e outra era meditar

com o mantra *so ham*. Ao inspirar, o aluno mentalizava o som *so* e, ao expirar, o praticante mentalizava o som *ham*.

Além das aulas ministradas pessoalmente pela pesquisadora, todos os alunos quiseram fazer uma aula com a professora de *Yoga* da pesquisadora, a indiana Ved Lal Arora. Muito embora a pesquisadora tenha manifestado pagar por essas aulas, a professora Ved não concordou, deixando os alunos participarem, aos sábados, de forma gratuita. Como não foi possível levar todos numa mesma sessão, conduzi-se quatro alunos por vez.

3.10. ANÁLISE DE DADOS

3.10.1. ANÁLISE QUANTITATIVA – TRATAMENTO ESTATÍSTICO

- Tipos de Amostras

As amostras desta pesquisa são chamadas emparelhadas, pois, segundo Maroco (2010), “são constituídas utilizando os mesmos sujeitos experimentais, tendo como base algum critério unificador dos elementos das amostras (por exemplo, amostras em que a mesma variável é medida antes e depois de determinado tratamento nos mesmos sujeitos” (p.33).

- Variáveis Independentes

Segundo Gaya (2008), “a variável independente é aquela que o pesquisador manipula ou simplesmente observa para verificar seus efeitos nas variáveis dependentes” (p. 72). Nesta pesquisa, o *Yoga* foi a variável independente.

- Variáveis Dependentes

As variáveis dependentes são as características que surgem ou se modificam por interferência da variável independente (Gaya, 2008). Assim, a variável dependente foi o escore (soma dos 31 itens do questionário de atitude e comportamento de estudantes – anexo II).

- Estratégias para a Análise dos Dados – Análise Estatística

Para a análise dos dados quantitativos, foi utilizada a Estatística Analítica (ou Indutiva) que permite, segundo Doria Filho (2001), ao investigador ir além da descrição dos dados e fazer inferências sobre a população com base nas amostras.

Todo o tratamento estatístico foi realizado com o auxílio do software estatístico IBM SPSS *Statistics* 19 (nova versão do SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*).

Como, nesta pesquisa, a amostra, ou seja, o número de sujeitos (N) é menor do que 50, foi utilizado o teste de *Shapiro-Wilk* para verificar se a distribuição da amostra é normal (Maroco, 2010). O Teste de Levene também foi aplicado para verificar homogeneidade de variâncias, critérios estes indispensáveis para utilização de testes paramétricos. As análises dos dados indicaram distribuição normal e homogeneidade de variância (Anexo VII). Assim, como a distribuição foi normal, foi utilizado inicialmente o teste “t” de Student para amostras independentes, com intuito de verificar se havia diferenças significativas nas atitudes ou comportamentos agressivos antes das intervenções (pré-teste), entre os grupos (experimental e controle). Para verificar as diferenças significativas em cada grupo após o período de intervenção, foi utilizado o teste “t” de Student para amostras pareadas em relação às variáveis analisadas quando comparados antes (pré-teste) e após (pós-teste) o período de intervenção.

Segundo Weber e Lamb, (1970) e Thomas, Nelson e Silverman (2007), havendo ou não diferenças iniciais no pré-teste, pode-se utilizar o teste paramétrico chamado Análise de Covariância (ANCOVA), já que este é frequentemente usado quando há algum tratamento e dois testes – um pré-teste e outro pós-tratamento (pós-teste). Neste tipo de análise, o pré-teste é usado como covariante e, quando se comparam dois ou mais grupos intactos, pois o desempenho dos grupos (variável dependente) pode ser ajustado de acordo com as variáveis distrativas (covariantes), caso os escores do pré-teste entre os dois grupos sejam diferentes, a ANCOVA corrige as diferenças iniciais (pré-teste) e verifica os efeitos nos escores depois (pós-teste). Se, entretanto, o teste “t” para amostras independentes não indicar diferenças iniciais (pré-teste), a ANCOVA será garantida, aumentando, assim, a força do teste (facilitando a detecção da diferença entre os grupos após a intervenção). Neste experimento, foram considerados covariantes os escores da aplicação do questionário de atitudes e comportamentos na escola (Anexo II) antes da intervenção (pré-teste).

Pereira (1990), também, utilizou em seu estudo a análise de covariância para verificar as diferenças entre o programa mais efetivo para redução da adiposidade, comparando as mudanças na adiposidade de três grupos após doze semanas. Os três grupos eram mulheres que participaram de um programa de exercícios duas vezes por semana, enriquecidos das técnicas de modificação dos hábitos alimentares e da atividade física espontânea (grupo 1), mulheres que somente participaram de um programa de exercícios duas vezes por semana (grupo 2) e o grupo 3 constituído de mulheres que não participaram de exercícios regulares e nem faziam dieta (grupo controle). As medidas de adiposidade foram realizadas antes (pré-teste) e depois (pós-teste) de doze semanas. E a análise intergrupos (ANCOVA) evidenciou que o grupo 1 apresentou, ao final das dozes semanas, menor adiposidade do que o grupo 2 e grupo 3 (grupo controle).

Aplicou-se, também, o teste de análise de variância *One Way* (ANOVA *One Way*) para comparar os grupos antes e também ao final de (1) um ano letivo. Para identificar as diferenças entre os grupos, utilizou-se o *Post Hoc Least Significant Difference* (LSD).

Ferreira, Matsudo, S., Matsudo, V., e Braggion, (2003), ao realizarem um estudo que teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de incentivo ao incremento do nível de atividade física e melhora do perfil alimentar sobre o padrão alimentar e a composição corporal de mulheres fisicamente ativas de 50 a 72 anos, também utilizaram no tratamento estatístico a análise de covariância ANCOVA para detectar diferenças pré e pós-testes entre os quatro grupos de estudo (somente nutrição, nutrição e atividade física, somente atividade física e controle), após doze semanas de intervenção.

O nível de significância adotado em todos os casos foi de $p \leq 0,05$. Os resultados foram apresentados em média e desvio, em forma de gráficos.

3.10.2. ANÁLISE QUALITATIVA – ANÁLISE DOS DISCURSOS

- Análise de Discurso

Muito embora a Análise de Conteúdo seja um método de análise de dados mais comum nas pesquisas qualitativas, optamos pela Análise do Discurso, pois uma das críticas à análise do conteúdo é a sua pré-categorização institucional dos

materiais, sendo outro senão o fato de a interpretação resumir-se ao texto escrito, não indo além do dito.

Orlandi (2012) ensina que, enquanto a análise de conteúdo busca tirar sentidos dos textos respondendo à pergunta “o que este texto quer dizer?”, – a análise de discurso considera que a linguagem não é transparente e busca responder à questão “como este texto significa?”. Assim, ela não trabalha com o texto apenas como ilustração ou documento, mas realiza um conhecimento baseado no próprio texto, pois o vê possuindo sua materialidade simbólica própria e significativa, como também contém uma densidade semântica. Flick (2009) antepõe, no entanto, uma limitação da análise de discurso, quando assevera que “as sugestões metodológicas sobre como realizar as análises do discurso permanecem ainda bastante imprecisas e implícitas em boa parte da literatura” (p. 304), demonstrando que o método ainda não está muito claro para os pesquisadores.

A análise de discurso é uma teoria que tem como objeto de estudo o discurso. Etimologicamente, a palavra discurso vem do Latim *discursos*, formado pelo radical *cursum* que significa decurso, carreira, corrida, e pelo prefixo *dis*, significando divisão de um todo em partes, separação de duas coisas, dispersão. Assim, a palavra discurso traz em si a ideia de correr, de percurso, de movimento.

Para a análise de discurso, o discurso, por ser constituído por um homem que é sujeito político-social-cultural e histórico com sua subjetividade e incompletude, vem carregado de sentidos que promovem o permanente devir da sua pessoa e das coisas (Silva, 2005). Conforme Silva (2005),

[...] a Análise do Discurso busca conceber como a linguagem se materializa na ideologia e como esta última se manifesta na língua. Dito de outra forma, a Análise do Discurso busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para significar(-se) (p. 17).

A autora chama a atenção para o conceito de ideologia que, no caso da análise de discurso, é vista de maneira mais ampla, compreendida como uma visão de mundo de uma específica comunidade social e num delimitado tempo histórico (Silva, 2005). Desta forma, todos os discursos são ideológicos, pois se apresentam como uma forma de pensar o mundo por um sujeito. Assim, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem discurso (Pêcheux, 2012).

Duas correntes, uma americana e outra europeia, compõem a análise de discurso. Neste trabalho, seguimos a de Michel Pêcheux, francês, fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso, que pensa politicamente; na verdade, o político é constitutivo do seu pensamento. A análise de discurso é um campo aberto à reflexão, a uma práxis teórica não servil (Pêcheux, 2012). Ela nasce nos anos 1960 nos espaços criados entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Pêcheux, no entanto, não é um herdeiro subserviente dessas três áreas na Análise de Discurso que propõe.

A Linguística se constitui pela não transparência da linguagem, a qual mostra que a relação linguagem-pensamento-mundo não é unívoca. Brilhante (2012) esclarece que a linguagem é compreendida como uma ação do ser humano, como tal, como interação, ou seja, a linguagem como ação social que, por esta razão, não pode existir como produto de sujeito único.

Como ensina Orlandi (2012), a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico de Karl Marx, no qual o homem faz a história, mas também é afetado por ela. Assim, reunindo a língua com a história na produção dos sentidos, a análise de discurso trabalha a Linguística como histórica, ou seja, a Linguística não abstrata, mas encarnada na História.

A Psicanálise deu sua contribuição no momento em que deslocou a noção de homem para a de sujeito que possui subjetividade, inconsciente e história. O sujeito, dada a sua incompletude, possui um discurso que não é completo, que, muitas vezes, recheia sua fala de incoerências e contradições.

Assim, a Análise de Discurso objetiva a compreensão de como um objeto simbólico, no caso desta pesquisa, o discurso, produz sentidos e como ele está impregnado de significância para e por sujeitos (Orlandi, 2012). Estes sentidos não estão presentes só nas palavras ou textos, mas também nas relações dos sujeitos com sua exterioridade, nas quais nem sempre dependem das intenções dos sujeitos. Buscamos nesta pesquisa, para analisar os dados, ir além da decodificação das palavras, interpretando os sentidos que as falas e os silêncios quiseram transmitir. Conforme Pêcheux (2012, p. 285), “juntar e interpretar séries textuais em que se inscrevem os discursos (...) supunha abandonar as certezas associadas ao enunciado documental”.

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes (seleção) do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 2010). Nesta pesquisa, a análise dos dados qualitativos foi realizada em dois momentos: 1º) durante todo o trabalho de intervenção, por meio das anotações feitas no diário de campo, que ajudaram na formulação de novas questões e afunilamento dos dados (notamos quais os dados eram mais relevantes e os que foram desprezíveis), como reorientação do trabalho; 2º) no final da coleta de informações, por meio da entrevista.

Depois da realização das entrevistas e de sua transcrição das mesmas, categorizamos os dados, cujas categorias emergiram das falas dos sujeitos e serviram de referenciais para a descrição, análise e interpretação dos indicativos. Essas categorias foram agrupadas em macrocategorias, com o objetivo de facilitar a análise e interpretação dos dados. Conforme Alves (1991), durante essa fase, o pesquisador deve se referir à revisão da literatura inicial pertinente, apresentada no referencial teórico, destacando a lacuna que preencherá ou as inconsistências entre os aspectos teóricos e práticas observadas.

Para a análise dos dados qualitativos, o pesquisador deve ficar atento para a interferência da sua subjetividade, pois, como leciona Orlandi (2012), não existe neutralidade na pesquisa, não há como o pesquisador não interpretar, não entrar no simbólico. É importante, no entanto, tomar consciência da subjetividade na interpretação dos dados, para que o pesquisador se torne o mais imparcial possível, sem ter a ilusão de que é consciente de tudo, porém ser capaz de uma relação menos ingênua com o material a ser analisado.

3.11. ASPECTOS ÉTICOS

O projeto desta pesquisa foi cadastrado no Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP) e submetido ao Comitê de Ética (COÉTICA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) para apreciação e aprovação, segundo a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que determina as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Foi aprovado conforme o Parecer número 449/11.

A pesquisadora comprometeu-se a: atender as exigências éticas e científicas fundamentais da Resolução 466/2012, assegurando que só fariam parte da pesquisa as pessoas que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I), após os devidos esclarecimentos de como o estudo se desenvolveria; tratar com dignidade, respeitando a autonomia de todos os que participaram do estudo; garantir que este estudo não causaria nenhum dano aos participantes da pesquisa; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas que participaram do estudo (Brasil, 2012).

Em relação ao questionário e à entrevista que o aluno respondeu, muito embora possa ter havido alguma pergunta que tenha causado constrangimento, o risco e desconforto foi mínimo, uma vez que sua identidade foi resguardada.

Manifestou-se o compromisso de apresentar os resultados da pesquisa aos sujeitos envolvidos, bem como de levar uma proposta à Secretaria da Educação do Município de Fortaleza de expansão do projeto de *Yoga* nas praças para a implantação dessa modalidade nas escolas públicas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E
CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo expressa tanto os resultados e a discussão da pesquisa quantitativa, quanto da qualitativa. Os dados foram confrontados com os estudos publicados nos últimos 13 anos, uma vez que o problema da violência e a promoção da saúde e cultura de paz são temáticas atuais na sociedade brasileira. Neste contexto, o *Yoga* apresenta-se como um caminho para transformação dessa realidade.

4.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

Finalizaram o presente estudo 39 pessoas, sendo 31 adolescentes e oito professores. Dos 31 adolescentes, nove eram do sexo masculino do grupo experimental, seis do sexo feminino do grupo experimental, nove do sexo masculino do grupo controle e sete do sexo feminino, pertencentes ao grupo controle. Para a análise e discussão dos resultados quantitativos, a pesquisadora utilizou-se das informações coletadas, por meio da observação participante, registradas no diário de campo, para a triangulação dos dados.

A Figura 43 destaca os resultados médios e desvios-padrão da comparação inicial dos escores de autopercepção de violência dos adolescentes do sexo masculino pertencentes aos grupos experimental ($49,11 \pm 7,57$) e controle ($51 \pm 7,35$). O teste “t” para amostras independentes não evidenciou diferenças significativas ($p=0,599$) entre eles. Estes resultados demonstram semelhanças na percepção de violência entre os adolescentes do sexo masculino do terceiro ano, antes da intervenção com o *Yoga*.

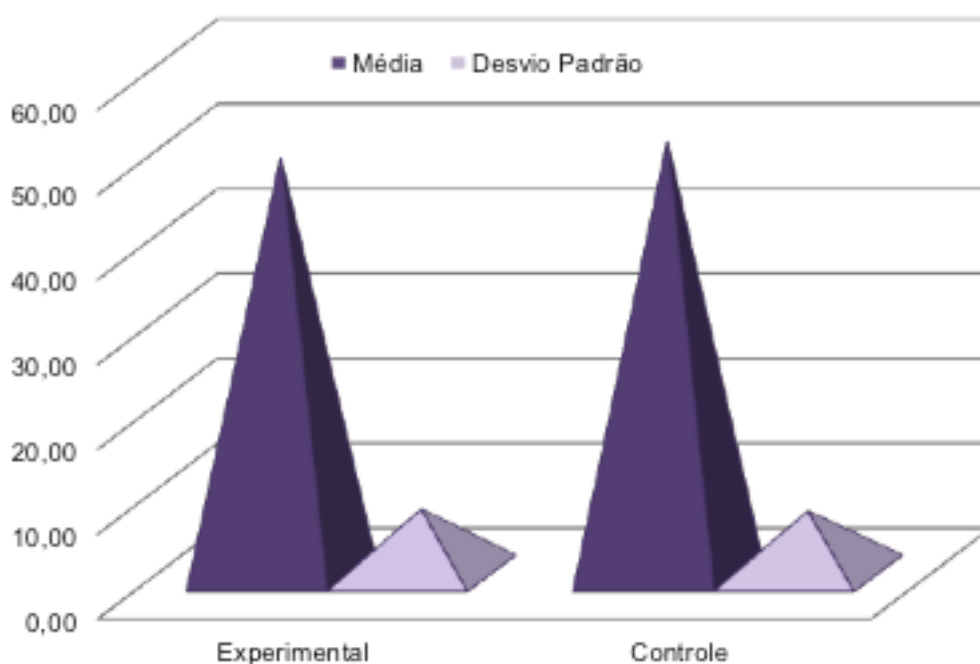


Figura 43 – Comparação inicial dos escores de violência do sexo masculino entre grupo controle e experimental ($p=0,599$)

Como os grupos experimental e controle foram formados por alunos da mesma sala de aula, esperávamos que eles não exprimissem, inicialmente, diferença significativa nos valores dos escores de violência, muito embora tenha-se notado que os alunos que aderiram à prática do *Yoga* demonstraram ser pouco menos indisciplinados e agressivos, pois nossa experiência com o *Yoga* demonstra que as pessoas que costumam buscar essa atividade são mais tranquilas. De maneira geral, os estressados e ansiosos não se harmonizam bem a essa prática.

Chama a atenção, nestes resultados, o baixo escore expresso por ambos os grupos. Talvez essa percepção equivocada de si ocorra em virtude da “normose”, a doença da normalidade, que são comportamentos “anormais” vistos como “normais” (Hermógenes, 2010) – epidemia que domina a cultura brasileira. Estes alunos, reflexo da nossa sociedade, não consideram seus comportamentos desrespeitosos, agressivos e violentos como tais. É possível que para eles seja normal chamar os colegas por palavrões, bater nos amigos, riscar as carteiras e paredes da escola,

furtar objetos de colegas e professores, amedrontar, fazer *bullying* direto e indireto etc.

Nos últimos anos, muito se pesquisou sobre a violência na escola (Shilling, 2004; Araújo, Coutinho, Miranda & Saraiva, 2012; Maia, Araújo e Santos Júnior, 2012; Mendes, 2011; Malta et al., 2010; Chrispino e Dusi, 2008; Maldonado e Williams, 2005; Lisboa e Koller, 2001), porém há carência de pesquisas que abordem a percepção de alunos em relação ao seu comportamento, especialmente, agressivo. Olhar para si, e notar suas qualidades, é tarefa simples, mas observar seus defeitos e sombras é atitude para pessoas amadurecidas. Os dados ora apresentados ratificam essa ideia, pois os alunos, de maneira geral, não se consideram agressivos, resultado confirmado nas entrevistas realizadas com o grupo experimental. Quase todos os entrevistados, ou seja, oito dos nove alunos, relataram não serem violentos, muito embora haja contradição com algumas atitudes violentas, reveladas no decorrer das entrevistas.

Araújo, Coutinho, Miranda e Saraiva (2012) desenvolveram uma pesquisa objetivando apreender as representações sociais da violência escolar por adolescentes de ambos os sexos. Os meninos objetivaram a violência escolar pelas ações de roubar, matar, chutar, falar palavrões e bater, transformando a escola numa bagunça, podendo levar seus transgressores à suspensão. Esta é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Quem comete estes atos violentos na escola, se não na sua maioria, os alunos? Na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, porém, os meninos assumem realizar o mínimo de ações violentas.

Após um ano letivo de intervenção com a prática do *Yoga*, duas vezes por semana, e com duração de 1h por dia, observou-se mudanças significativas ($p=0,004$) nos escores de violência do grupo experimental, antes ($49,11 \pm 7,57$) e depois ($40,56 \pm 2,83$) da intervenção (Figura 44). Estes resultados foram evidenciados pelo teste “t” para amostras em pares.

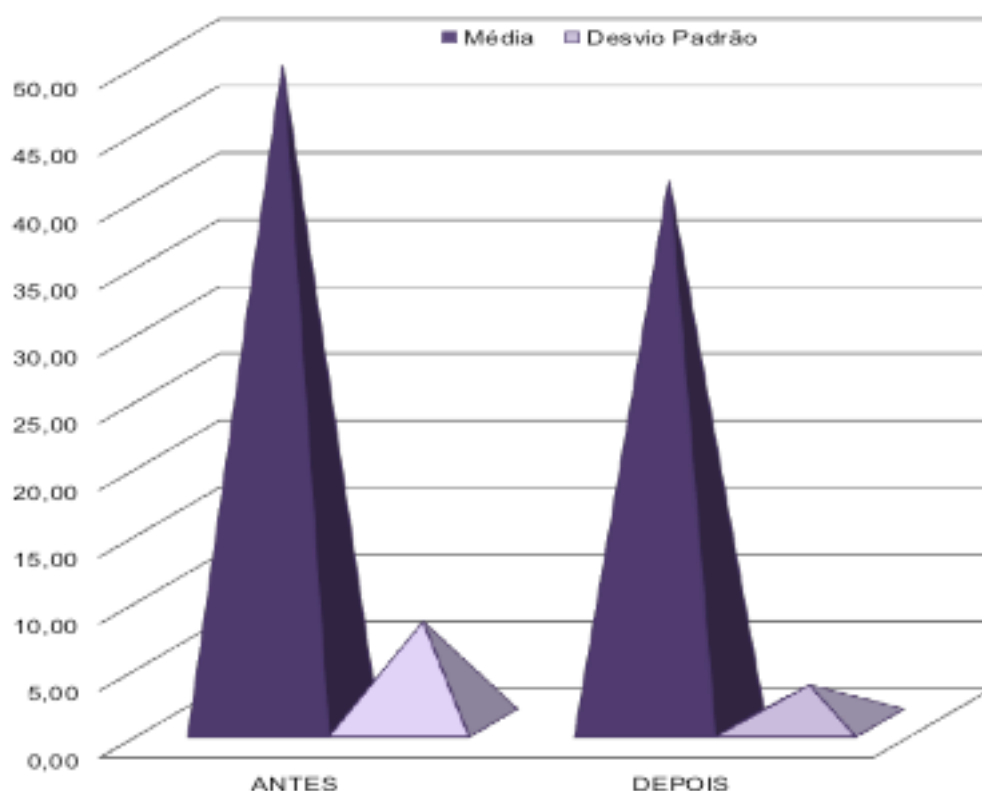


Figura 44 – Efeitos da intervenção do Yoga nos escores de violência – grupo experimental masculino ($p=0,004$)

O *Yoga*, por meio do seu sistema filosófico (*yamas* e *nyamas*), das posturas psicofísicas (*ásanas*), dos exercícios respiratórios (*pranayamas*), do relaxamento e meditação (*dhyána*), contribui para o autoconhecimento e, conseqüentemente, para a mudança de comportamento das pessoas (Gomes, 2002). Muitas pesquisas foram realizadas objetivando demonstrar os benefícios do *Yoga* para diversos problemas de saúde, incluindo os psicológicos, e qualidade de vida. Apenas, um trabalho, contudo, foi encontrado, focando o *Yoga* na mudança de comportamento de alunos na escola. Esse estudo foi desenvolvido por Moraes e Balga (2007), em uma escola estadual do Estado de São Paulo, onde crianças vivenciaram posturas, técnicas de respiração, meditação e visualização, durante três meses. Considerando este um período ínfimo para mudança de comportamento, os pesquisadores identificaram uma redução no nível de ansiedade e agressividade nas crianças.

O homem, culturalmente, foi educado para desenvolver o lado racional e objetivo do cérebro, levando-o a uma fragmentação. O *Yoga* favorece a integração dos dois hemisférios do cérebro, promovendo a intuição, a criatividade e a sensibilidade, ou seja, unindo a razão e a emoção. Esta junção auxilia nas atitudes cotidianas, pois uma vez inteiros, mais conscientes serão dos seus atos; ações que, com a prática do *Yoga*, se tornam mais saudáveis (Arora, H., Arora, V., Arora, A., Arora, S. & Barroso, 2013).

Outro benefício importante que adquire-se com o *Yoga*, por meio do autoconhecimento e consciência profunda de si, é a resiliência. Para Conceição, Oliveira, Freitas, Matias, Venâncio e Sanches Neto (2009), “a resiliência é a capacidade pessoal para enfrentar a adversidade, de modo não só a resistir-lhe ou ultrapassá-la com êxito, mas a de extrair uma maior resistência a condições negativas subsequentes” (p. 58). Em razão da classe social a que os sujeitos desta pesquisa pertencem, e pelas condições precárias em que vivem, a resiliência é fundamental para que estes alunos consigam lidar com as intempéries da vida, sem se tornarem violentos.

A Figura 45 evidencia os escores de violência do grupo controle do sexo masculino, antes ($51 \pm 7,35$) e depois ($42,11 \pm 5,69$) de um ano. Os resultados indicam que estes adolescentes, também, modificaram significativamente suas autopercepções de violência ($p=0,003$). Acredita-se que este fenômeno ocorreu pela convivência diária de, pelo menos, cinco dias por semana, das 7 h às 17 h com o grupo experimental, uma vez que o grupo-controle foi composto por alunos da mesma turma.

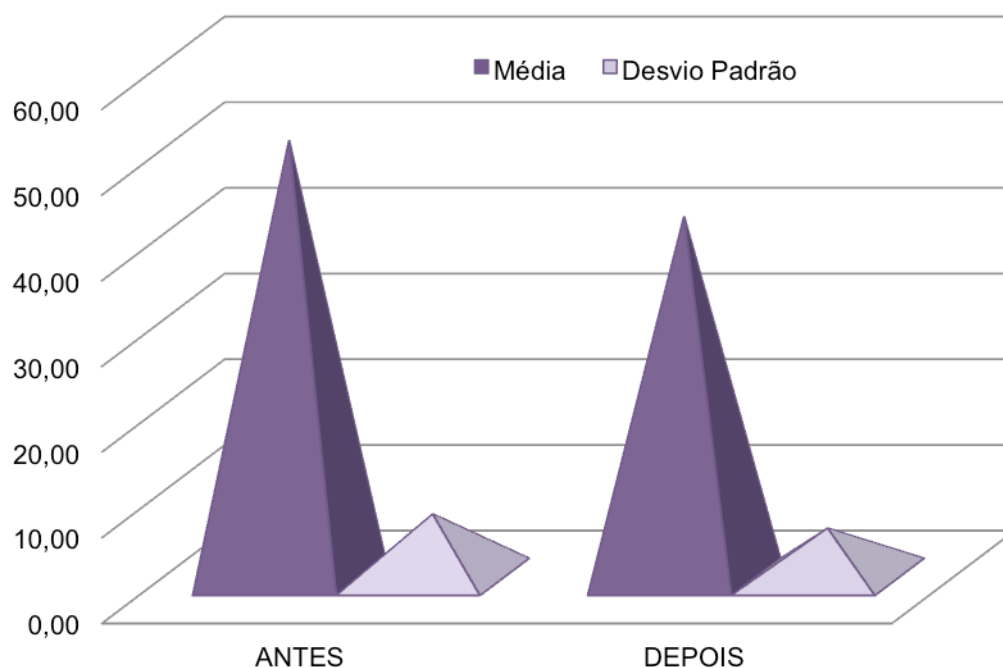


Figura 45 - Efeitos nos escores de violência após um ano letivo - grupo controle masculino ($p=0,003$)

Sabe-se que ninguém muda ninguém, no entanto, uma mudança em uma pessoa pode desencadear mudanças nas outras pessoas. Da mesma maneira que pode-se afetar negativamente um ambiente, contagia-se positivamente. Os alunos do grupo experimental, que foi inquestionavelmente afetado pelo *Yoga*, provavelmente, provocaram transformações no entorno, haja vista a redução dos escores do grupo controle. Nas entrevistas, os alunos do grupo experimental relataram que passaram a ser mais tolerantes e a respeitar mais as diferenças, conforme pode-se observar no próximo tópico, que expressa a análise qualitativa.

Elias (2008) ensina que “*Yoga* significa unir, integrar, harmonizar a relação entre as partes, os seres vivos, com o todo, o universo. Assim, o *Yoga* trata desta interação energética entre os seres vivos e o universo” (p. 1). Desta forma, quando uma pessoa muda seu campo vibracional, energético, provoca uma mudança em toda a energia ambiental. Talvez esta seja a hipótese que produziu mudança no grupo controle.

A comparação final do escore entre os grupos experimental e controle do sexo masculino evidenciou semelhança na autopercepção de violência destes adolescentes, já que o grupo experimental apresentou escore final de $(40,56 \pm 2,83)$ e o grupo-controle $(42,11 \pm 5,69)$, evidenciado pelo teste “t” para amostras independentes ($p=0,473$), na Figura 46.

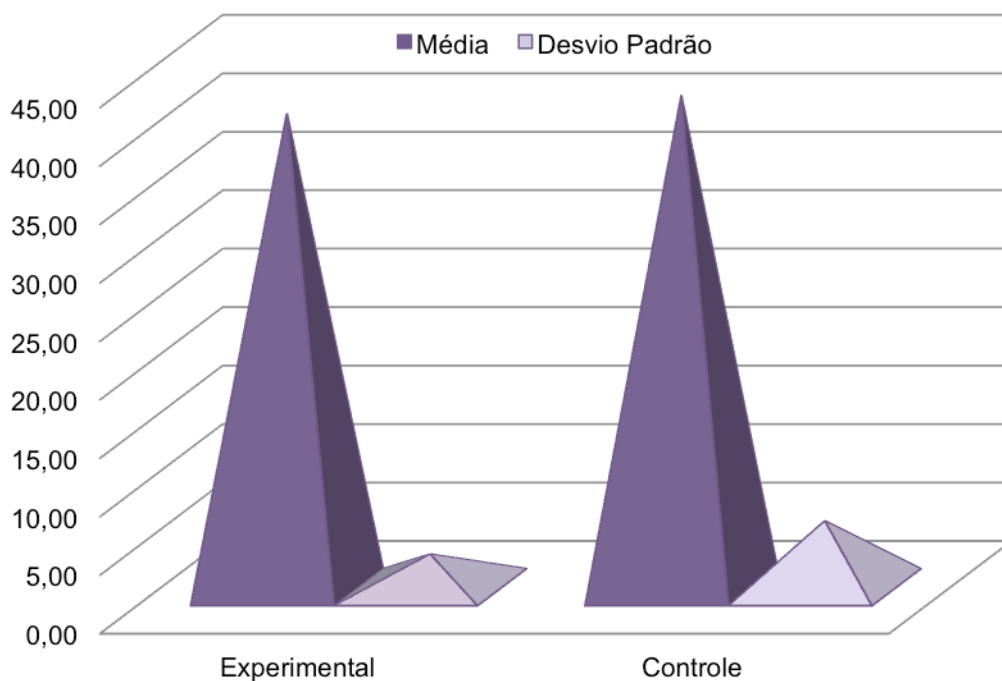


Figura 46 - Comparação final dos escores de violência entre grupo- controle e experimental masculino ($p=0,473$)

Ambos os grupos, experimental e controle, após um ano letivo, demonstraram redução nos escores do nível de percepção dos seus comportamentos de violência. Este resultado comprova a hipótese deste estudo, a qual sugere que o *Yoga* promove a redução da violência no ambiente escolar.

Não acredita-se em mudanças significativas sem o autoconhecimento, pois, para uma pessoa melhorar, como ser humano, é necessário que ela olhe para dentro de si, entre em contato com os suas limitações e “sombras”. Só assim, despertará do sono e acordará para a vida e a realidade. O sistema do *Yoga*, por meio das posturas, relaxamento e meditação, proporciona a autopercepção

indispensável às suas transformações. Com a mente no estado alfa, segundo Baptista e Dantas (2002), “o pensamento torna-se mais forte e capaz de realizá-los conforme sua realidade” (p. 18). Por isso, a aula de *Yoga* é o momento oportuno para mentalizar pensamentos positivos para o desenvolvimento humano, bem-estar e êxito, pois, como dizem os orientais, “somos o que pensamos”. É preciso vigiar os pensamentos, pois eles se transformarão em ações.

Os alunos do grupo experimental, em todas as aulas de *Yoga*, vivenciaram relaxamento dirigido pela pesquisadora, em que eram levados a entrar em contato com seu ser interior e projetar-se, por meio da técnica de visualização criativa, como pessoas melhores. A mudança positiva ocorrida com o grupo experimental, possivelmente, desencadeou a mudança no grupo controle.

A Figura 47 evidencia a comparação inicial da autopercepção de violência entre os grupos experimental e controle do sexo feminino. Surpreendentemente, observamos que as adolescentes que escolheram praticar o *Yoga* apresentaram baixa autopercepção de violência quando comparados ao grupo-controle, que expressou escore mais elevado e diferença significativa ($p=0,0001$). Os resultados médios (\pm desvio-padrão) foram $(38,83 \pm 3,97)$ e $(53,71 \pm 7,57)$, respectivamente.

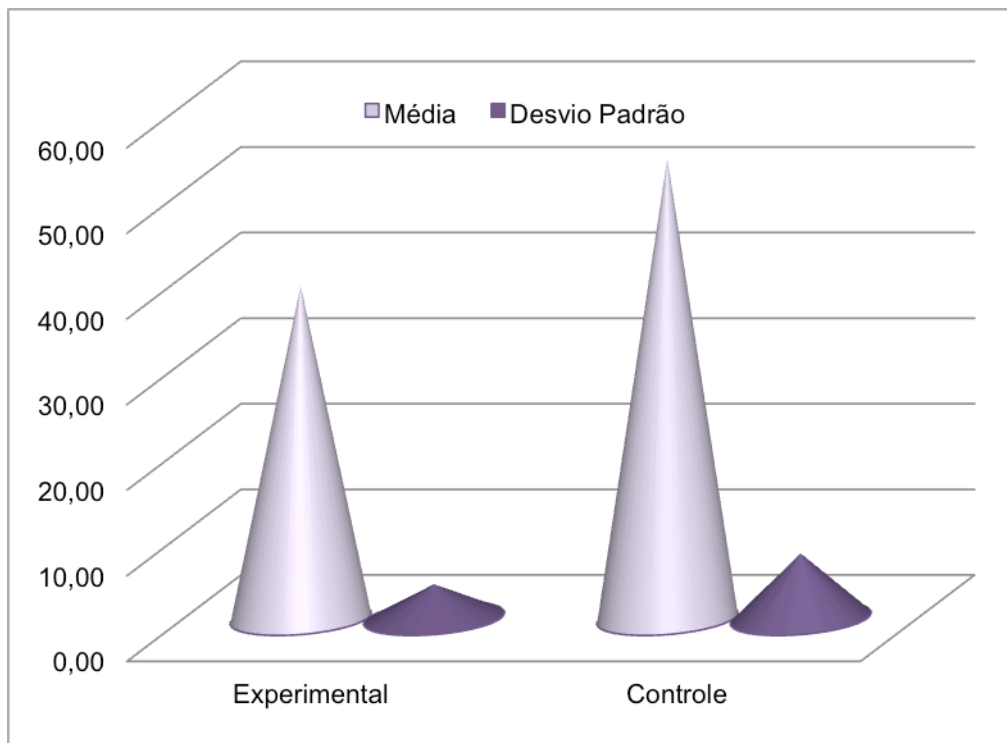


Figura 47 - Comparação inicial do escores de violência do sexo feminino entre grupo-controle e experimental ($p=0,001$)

Aparentemente, não há uma justificativa para a diferença significativa nos escores dos grupos experimental e controle feminino. A hipótese levantada para esses dados, é de que há uma tendência das pessoas mais calmas e mais tranquilas se identificarem com o Yoga. As pessoas estressadas, ansiosas, não costumam ter paciência para vivenciar uma aula dessa atividade, muito embora sejam as que mais precisem. Constatou-se que as seis meninas que participaram da intervenção eram tranquilas e bem menos violentas do que os meninos. Por meio da observação participante, registrou-se atitudes no grupo controle feminino muito semelhante às atitudes culturalmente consideradas de “macho”. Assim, levantou-se outra hipótese: as alunas que apresentam atitudes violentas culturalmente masculinas possuem uma autopercepção mais sincera. Estudos precisam ser feitos para comprovar esta hipótese, o que não é objeto desta pesquisa.

Mesmo com os escores superiores aos outros grupos de alunos, o grupo controle feminino apresentou resultado inferior ao nível de percepção dos

professores. Resultado do grupo controle feminino contraria a literatura, que indica os homens como mais violentos. Como explicitam Costa, Freitas, Santos, Reis, Orgando e Rocha (2013), “certamente, a escola é um ambiente no qual os meninos têm maior dificuldade em conter seus impulsos agressivos em relação às meninas” (p. 1164). A pesquisa realizada por estes autores demonstrou que as crianças que sofrem violência doméstica e não vivenciam atividade física, são de raça mestiça e do sexo masculino e exprimem comportamentos mais agressivos.

As alterações na autopercepção de violência das adolescentes do sexo feminino do grupo experimental foram pequenas e não significativas ($p=0,160$), já que os escores médios antes da intervenção foram ($38,83 \pm 3,97$) e depois ($34,83 \pm 2,48$), provavelmente porque estas jovens não se percebiam como violentas.

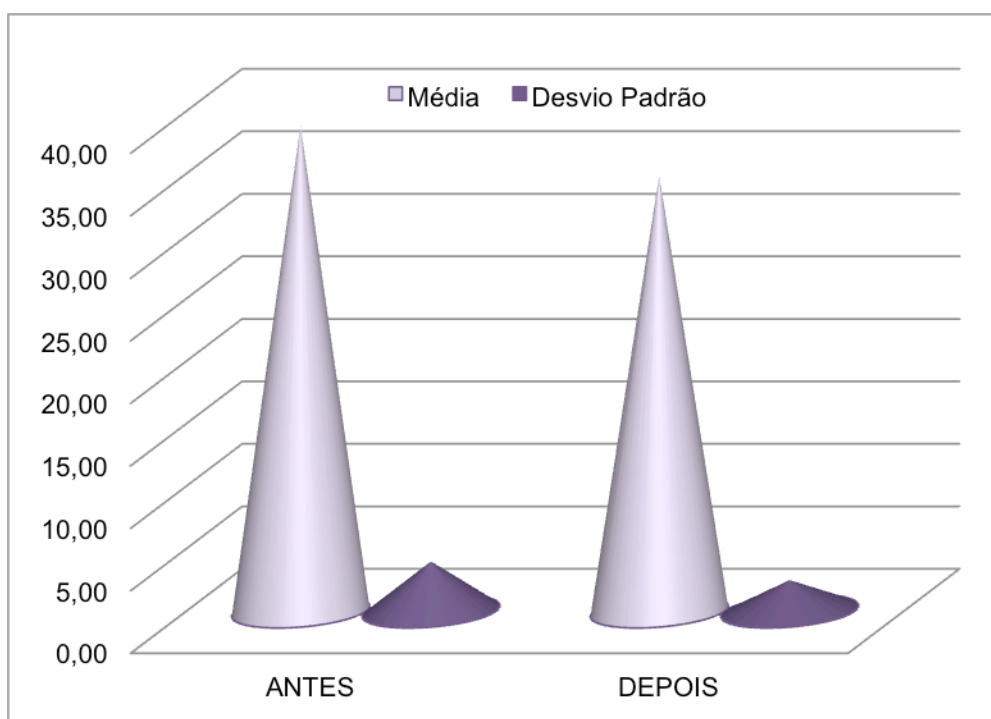


Figura 48 - Efeitos da intervenção do Yoga nos escores de violência - grupo experimental feminino ($p=0,160$)

Embora o grupo experimental feminino tenha expressado baixo somatório nos escores, demonstrando autopercepção como não violento, observou-se que estas meninas demonstraram, regularmente, atitudes agressivas. Lisboa e Koller (2001) diferenciam os tipos de violência praticados por meninos e meninas. Os

adolescentes masculinos apresentam “formas confrontativas (chutando, batendo, mordendo), as meninas tendem a demonstrar sua agressividade utilizando-se de formas não-confrontativas e agressões verbais (fazendo intrigas, atacando a reputação de outros etc.)” (p. 60).

Após um ano de prática de *Yoga*, porém, identificou-se um amadurecimento nas alunas, pois reduziram os termos chulos comumente falados e as intrigas. As brincadeiras de bater, também muito usadas, foram diminuídas.

O *Yoga*, por meio dos exercícios respiratórios (*pranayamas*), a técnica mais utilizada no cotidiano, como relatado nas entrevistas, ajuda no autocontrole. Conforme González e Waterland (1998), o *Yoga* melhora o estado de humor, diminui a tensão emocional, a depressão, a ansiedade, a irritabilidade e o cansaço. As meninas, após um ano de prática, demonstraram que melhoram nos aspectos ora citados, uma vez que, mesmo com baixo escore inicial, conseguiram melhorar ainda mais as atitudes de violência.

Escore de violência antes ($53,71 \pm 7,57$) e depois ($43,57 \pm 4,04$) de um ano letivo no grupo-controle feminino diminuíram significativamente ($p=0,021$), o que foi evidenciado pelo teste “t” para amostras em pares (Figura 49).

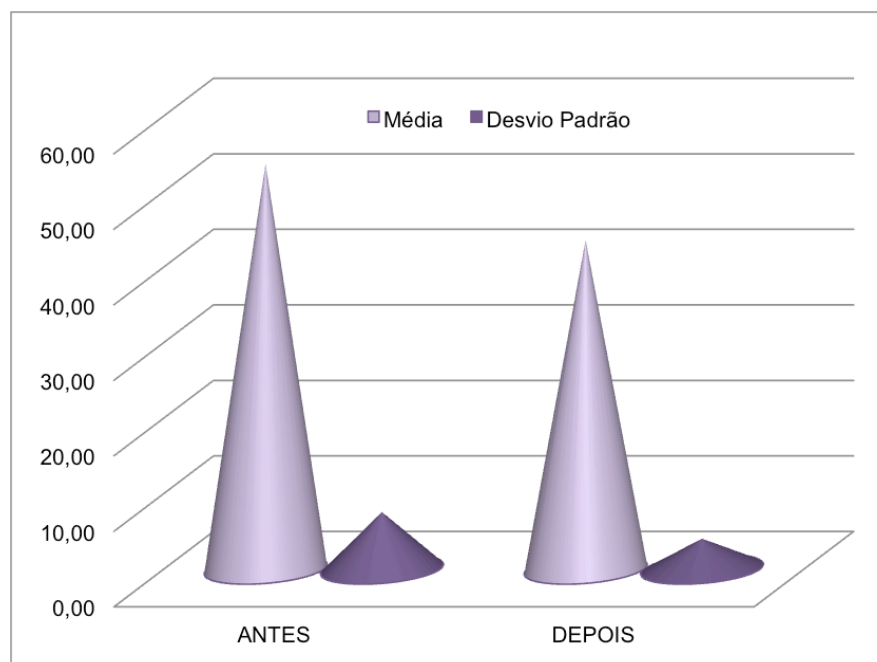


Figura 49 - Efeitos de um ano letivo nos escores do sexo feminino de violência - grupo controle ($p=0,021$)

As meninas do grupo controle feminino, igualmente ao grupo controle masculino, foram positivamente afetadas pelos colegas praticantes de *Yoga*. Este fenômeno pode ser explicado por Edward Lorenz, um dos fundadores da Teoria do Caos e do poder do “efeito borboleta”, em relação ao qual, Briggs e Peat (2000) esclarecem que,

[...] a teoria do caos mostra que a maior parte dos sistemas auto-organizados encontra-se entrelaçada a inúmeras borboletas, de muitas cores e variedades sutis. Na natureza, na sociedade, em nosso cotidiano, o caos reina através do poder da borboleta.

Em outras palavras, não há nada que se pense, se fale e se faça que não atinja o outro e o cosmo. Como diz um antigo provérbio chinês, o poder das asas de uma borboleta pode ser sentido do outro lado do mundo. Em um ano convivendo com os grupos experimentais feminino e masculino, defendemos que as alunas foram significativamente contagiadas pela mudança de comportamento dos grupos. Como comentam Baptista e Dantas (2002), o *Yoga* melhora a cognição, o equilíbrio emocional, a afetividade, a ansiedade e os sintomas do estresse. Esses benefícios foram usufruídos por toda a turma do 3º ano de Informática.

A Figura 50 destaca a comparação final (após um ano letivo) dos escores de violência entre os grupos experimental ($34,83 \pm 2,48$) e controle feminino ($43,57 \pm 4,04$), mediante o teste “t” de amostras independentes, que indicou diferença significativa entre elas ($p=0,001$). As adolescentes do sexo feminino do grupo experimental permaneceram percebendo-se como não violentas, quando comparado com as do grupo controle.

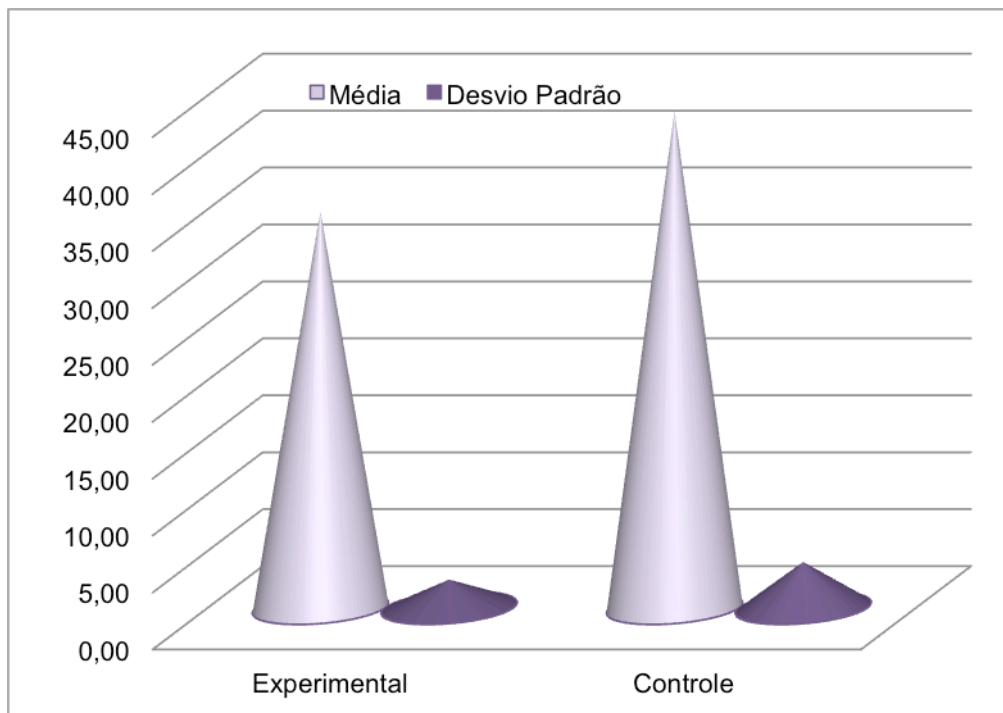


Figura 50 - Comparação final dos escores de violência entre grupo experimental e controle feminino ($p=0,001$)

Ambos os grupos reduziram os escores de percepção de violência, mas chama atenção o percentual de redução do grupo controle feminino. Enquanto o grupo experimental reduziu quatro escores, o grupo controle reduziu 10,14. Este resultado decorre, possivelmente, do fato de as meninas do grupo experimental não se perceberem, desde da aplicação do questionário (pré-teste), no primeiro momento, como agressivas.

A Figura 51 destaca a percepção dos professores ante as manifestações de violência dos alunos, após um ano letivo de vivência do Yoga. Os professores percebiam os alunos como violentos, já que, antes da intervenção, os escores foram ($72,5 \pm 8,16$) e depois ($52,87 \pm 15,21$), indicando que estes professores também perceberam mudanças significativas na atitude de violência dos alunos ($p=0,001$), evidenciadas pelo teste t para amostras em pares.

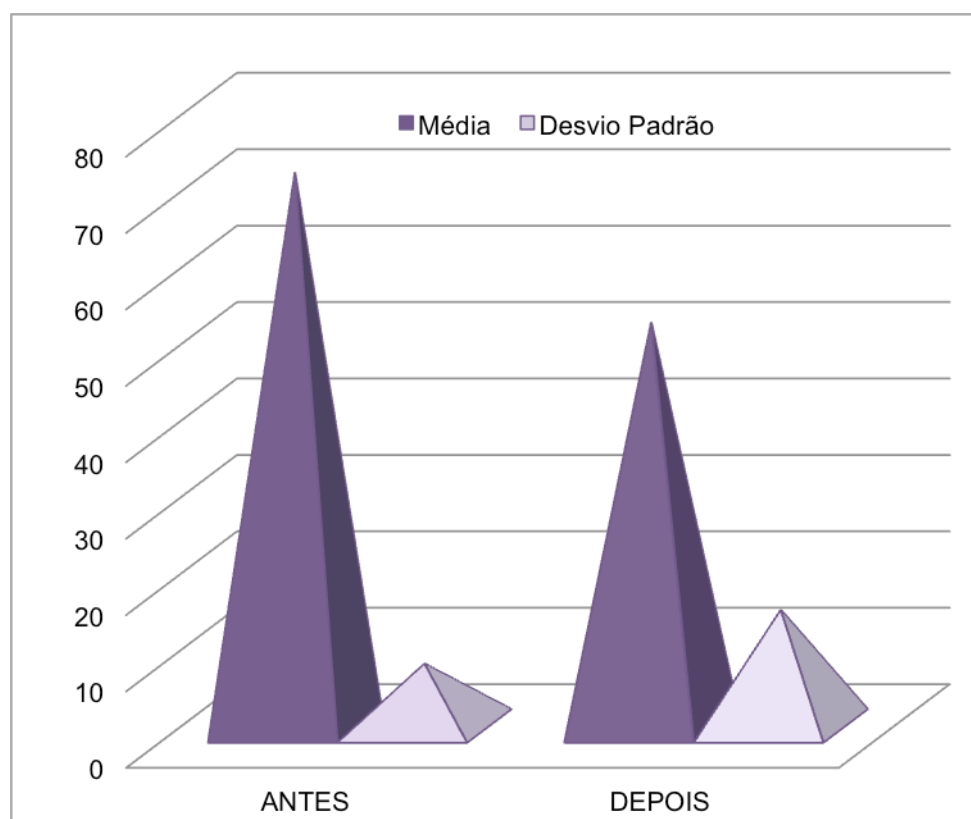


Figura 51 - Comparação dos escores de violência na percepção dos professores antes e depois da intervenção de Yoga ($p=0,001$)

Observou-se diferença significativa entre os escores de percepção do comportamento de violência dos alunos e dos professores; enquanto os alunos não se percebem agressivos, os professores já os consideram violentos. Conforme Lisboa e Koller (2001), “relatos de professores apresentam vantagens, pois estes são capazes de traçar distinções objetivas entre os tipos de comportamento de seus alunos” (p. 61). Outra grande vantagem é pela razão de os docentes desta escola passarem dois turnos na escola, manhã e tarde, o que favorece o conhecimento dos estudantes mais profundamente. A escola onde foi desenvolvida esta pesquisa implementou o projeto Professor-Diretor de Turma, o qual cada turma conta com um docente que é responsável pelo acompanhamento dos alunos da sua turma. Em conversa informal, mas intencional, com o professor-diretor do 3º ano de Informática, constatou-se na sua fala a mudança percebida nos alunos, de maneira geral, desta turma.

Oliveira (2012) também utilizou, no seu estudo, a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola. Sua pesquisa teve como público-alvo crianças e adolescentes de ambos os sexos, e seus achados confirmam os da literatura, nos quais crianças e adolescentes do sexo masculino apresentam comportamentos mais agressivos do que as meninas.

Comparando-se todos os grupos no início do ano letivo, ou seja, antes da intervenção com o *Yoga*, restou comprovado que as adolescentes do grupo experimental apresentaram menores escores de violência do que todos os outros grupos (^b $p < 0,05$). Assim, os professores apresentaram maiores escores de violência do que todos os grupos (^c $p < 0,05$), o que foi evidenciado por *ANOVA One Way* e *Post-Hoc LSD* (Figura 52).

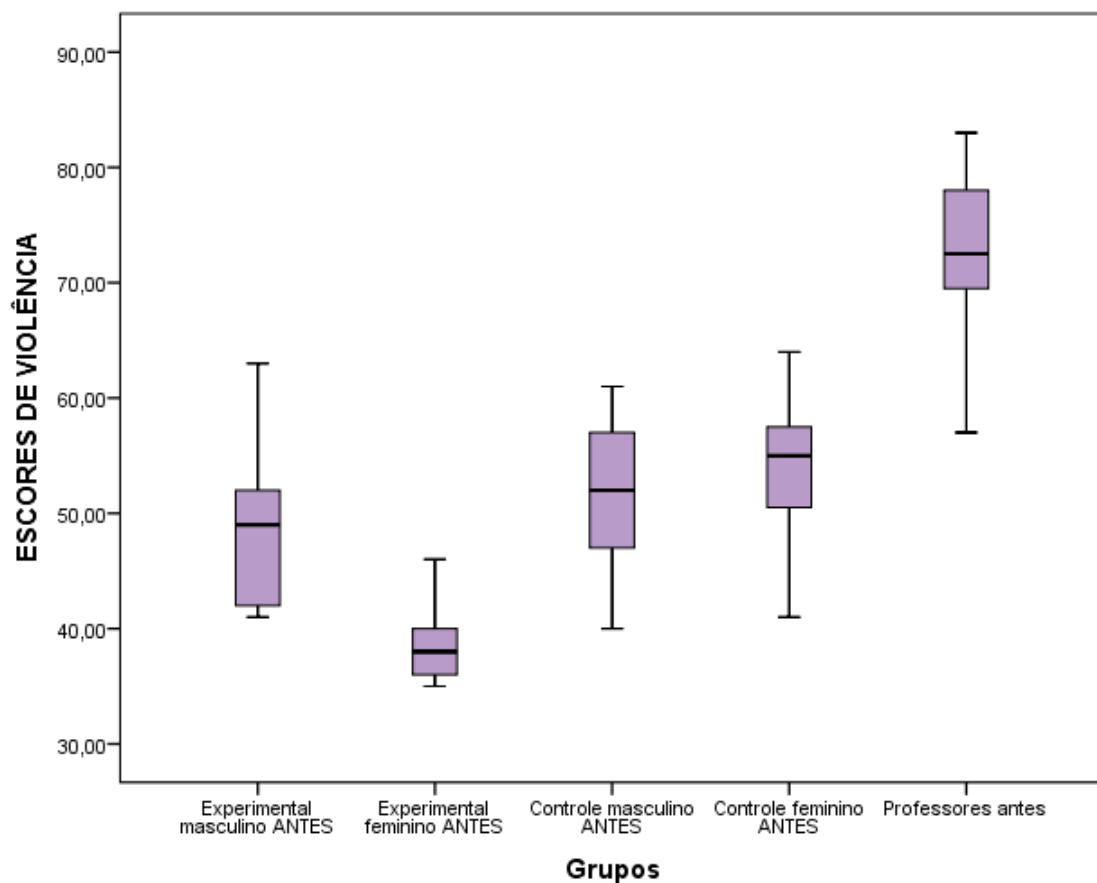


Figura 52 - Comparação dos escores de violência dos grupos participantes deste estudo antes da intervenção de Yoga. Letra diferente indica diferença significativa ($p < 0,05$). Letra igual não difere significativamente.

Muito embora os alunos não se percebam violentos, estes resultados diferem da percepção dos professores e grupo gestor da escola. Estudo de Maldonado e Williams (2005) apresenta a relação entre a agressividade de adolescentes do sexo masculino na escola com as agressões físicas sofridas em casa. Os jovens mais violentos nas escolas são os que mais sofrem violência doméstica, e há maior incidência de severidade de exposição à violência doméstica nos meninos. Observou-se que, dentro de um oprimido, há um opressor; assim, os alunos reproduzem na escola o que vivem nos seus lares.

Outra pesquisa (Malta, Souza, Silva M., Silva C., Andreazzi, Crespo et al, 2010) realizada em escolas públicas e privadas brasileiras e do Distrito Federal, evidencia os altos índices de situações de violência a que os estudantes são expostos. Foi aplicado um questionário com 60.973 alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre as seguintes situações: insegurança no trajeto para a escola, insegurança na escola, envolvimento em brigas com agressão física, com arma branca ou de fogo, e se foi agredido fisicamente na família. A conclusão desse estudo foi a de que os adolescentes estão sofrendo alta exposição a contextos violentos e as maiores vítimas são os do sexo masculino.

Já a comparação final dos escores de violência entre os grupos participantes do presente estudo, depois de um ano de intervenção com o *Yoga*, indicou que os adolescentes apresentaram valores semelhantes e que apenas os professores diferiram significativamente (^bp<0,05), destacados pelo teste ANOVA *One Way* e *Post Hoc* LSD (Figura 53).

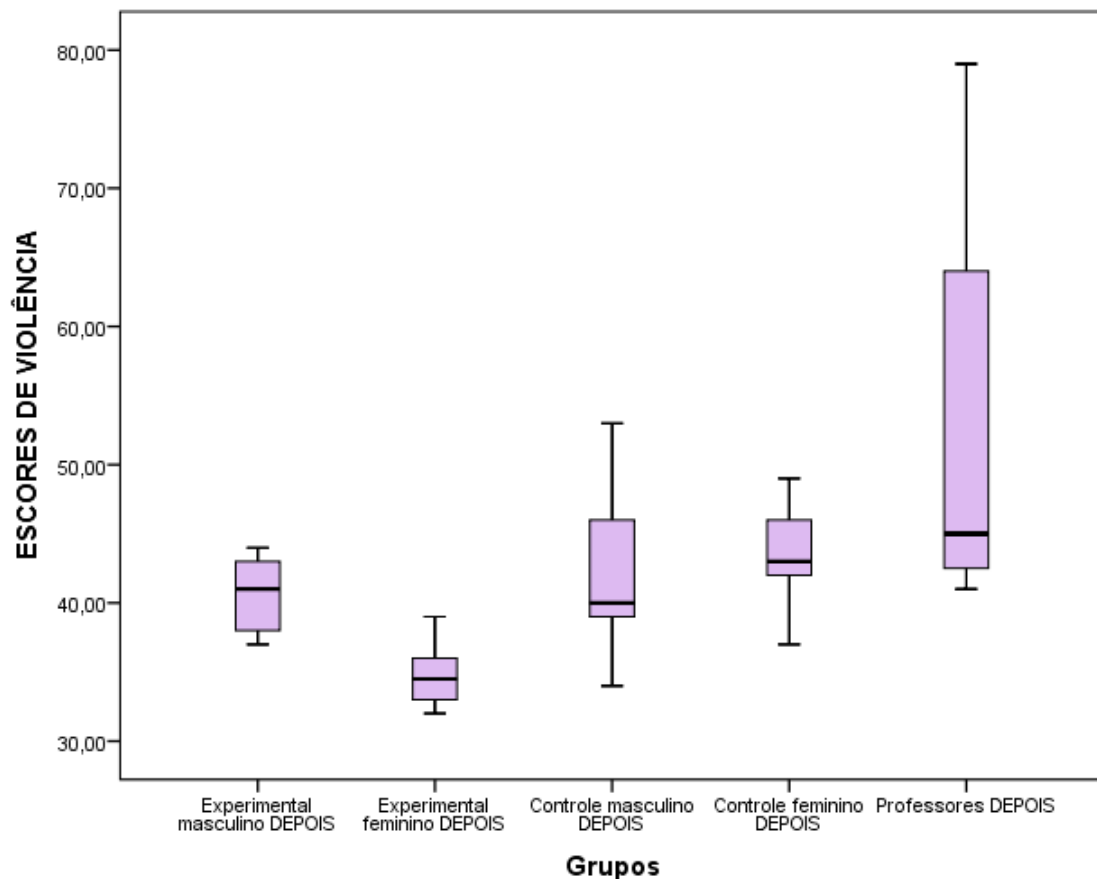


Figura 53 - Comparação dos escores de violência dos grupos participantes deste estudo depois da intervenção de Yoga. Letra diferente indica diferença significativa ($p < 0,05$). Letra igual não difere significativamente.

O efeito das aulas de *Yoga* sobre o comportamento de violência dos adolescentes foi avaliado com uma ANCOVA, usando o escore de percepção de violência antes da intervenção como covariável. Os pressupostos da ANCOVA foram avaliados recorrendo aos testes de Shapiro-Wilk ($p > 0,05$) para os quatro grupos, Levene ($p > 0,05$) e homogeneidade da covariável nos níveis do fator ($p = 0,958$). Finalmente, o pressuposto de homogeneidade dos declives foi avaliado como descrito em Maroco (2010) ($p = 0,958$). O escore de percepção ao final da intervenção com o *Yoga*, tendo o escore antes como covariável mantida no seu valor médio (48,71) evidenciou que o escore final (depois) do grupo experimental masculino foi significativamente ($*p < 0,05$) mais baixo do que os dos grupos controle masculino e feminino, indicando a eficácia (efetividade) da intervenção com *Yoga* na diminuição dos escores de violência destes adolescentes. O Intervalo de Confiança da 95% da média (IC95% da média) também evidenciou significância para o escore

final do grupo experimental masculino (40,56), pois ele está neste intervalo (IC95%= 39,87 a 41,86).

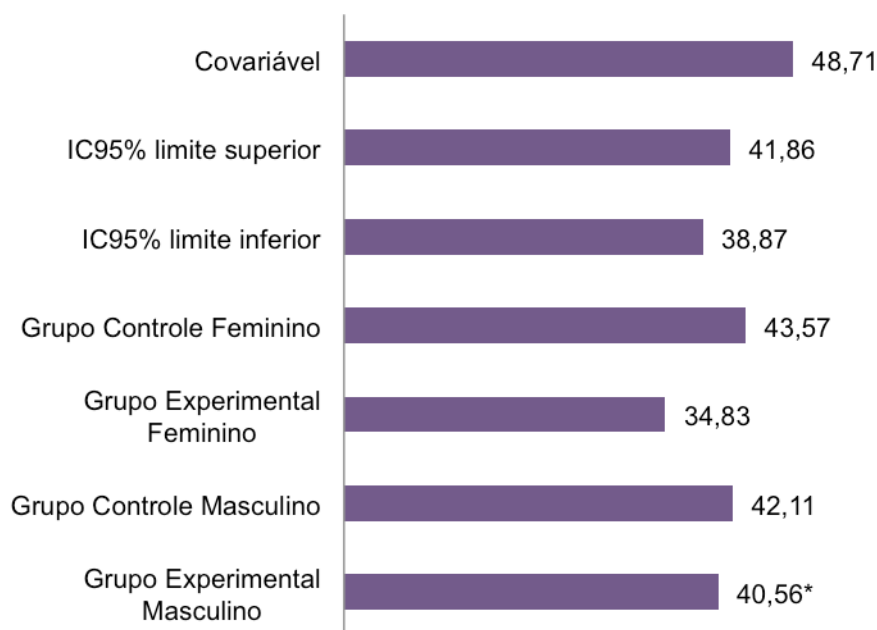


Figura 54 - Escore médio da percepção de violência por escolares adolescentes após um ano de intervenção com Yoga, por meio da análise de covariância (* $p < 0,05$) e intervalo de confiança 95% (IC95%).

Os dados apresentados na pesquisa quantitativa evidenciaram melhora geral nas atitudes agressivas dos alunos da turma do 3º ano de Informática. Tanto os grupos experimentais quanto os grupos-controle reduziram os somatórios dos escores. O Yoga apresenta-se como uma atividade, que, aparentemente física, trabalha as demais dimensões humanas, harmonizando o nosso ser e melhorando as relações humanas. Mais pesquisas são necessárias relacionando a prática do Yoga à redução da violência no ambiente escolar, pois conforme as evidências dos dados apresentados, o Yoga promove a redução da violência e paz e, conseqüentemente, a saúde dos educandos.

4.2. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

Responderam às entrevistas os nove alunos do sexo masculino do grupo experimental, em razão de serem os homens os maiores responsáveis pelos índices de violência, e, também, porque as meninas do grupo experimental, mesmo antes

da intervenção, não se percebiam como violentas. Com o objetivo de resguardar as identidades dos sujeitos e facilitar o diálogo durante a entrevista, solicitamos aos participantes deste estudo se darem um codinome, que foram: Hulk, K, John, Estrela MA, JM, Árvore, Água e Nolis. Neste momento, estranhou-se alguns nomes serem femininos, inclusive, alguns dos entrevistados se referiam a si como uma pessoa do sexo feminino.

Durante a categorização das entrevistas, de início, várias categorias surgiram, as quais foram agrupadas em três macrocategorias: O que Representa o *Yoga*, De Lodo a Lótus: Benefícios e as Mudanças Percebidas, e O *Yoga* na Promoção da Saúde e Paz na Escola.

A análise do discurso foi realizada, não levando em conta a palavra falada, mas a linguagem significada, considerando o sujeito como ser físico, mental, emocional, espiritual, social, político, cultural e histórico. A interpretação dos dados foi além do texto, apreciando o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Os trechos das falas dos sujeitos foram transcritos, literalmente, não tendo havido a correção do português, apenas, as repetições de palavras foram omitidas.

4.2.1. O QUE REPRESENTA O YOGA

O *Yoga* é um sistema filosófico que nasceu na Índia há aproximadamente 5.000 anos, que, por meio de suas técnicas, leva o praticante à união, à integração, à comunhão, à religação consigo mesmo, com o outro e com o universo (Hermógenes, 2010).

Nas palavras de Hulk, o *Yoga* representa “botar o corpo em prática em todos os quesitos, mente e corpo” e acrescenta, “o bem-estar, principalmente da mente, na hora do relaxamento. E representa um hábito que eu vou levar pro resto da vida agora”. No contexto socioeconômico em que se encontra, no entanto, ele percebe o *Yoga* como uma atividade cara, como explicita “Eu acho que é uma coisa muito importante porque uma aula de *Yoga* é muito caro e a gente (...) muitos de nós nunca ia ter acesso, muitas coisa dessa prática porque é fora do nosso patamar financeiro”. No Brasil, o *Yoga* está incluso no SUS por meio da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, e, na Cidade de Fortaleza, o *Yoga* já é

ofertado em alguns espaços públicos, mas muito aquém de atender à demanda da população.

O *Yoga* faz parte uma cultura oriental milenar, que somente chegou ao Ocidente no século XX. Para o estudante K, a prática *Yoga* foi “conhecer outra cultura também, que eu não conhecia, aprender com ela e tou praticando agora, coisa que eu não conhecia e tou gostando” e complementou “eu gosto muito de fazer *Yoga* e que foi uma boa experiência para mim, pra mim conhecer e aprender pro meu corpo e alma”.

John apresenta a mesma percepção de K, quando relata que “além de ser um exercício físico né? que estou praticando, ela é assim... uma forma que eu tenho de relaxar, de trabalhar meu corpo e minha mente, e que ela está mudando muito a minha vida. Assim que eu comecei a praticar *Yoga*, mudou tanto minha vida que eu não consigo mais viver sem. Sinto falta como falta numa aula e tudo mais... aí já é uma coisa assim do meu cotidiano que eu num... é como se fosse um momento que eu tenho pra... só pra mim, sabe? pra mim reconhecer por dentro, é uma mesma coisa que começou... uma coisa que eu não tinha antes que fazia muita falta e agora que eu vim perceber depois que eu comecei a *yoga*, uma coisa que melhorou bastante.

A *Yoga* mudou muito minha, eu nunca pensei que foi tão legal. A *Yoga* mexe muito... quando você fala que pratica *Yoga* tem muito preconceito”.

Para John, o *Yoga* passou a ser seu estilo de vida, porém, segundo seus relatos informais, sofreu bastante preconceito, que na sua visão decorre questões religiosas e de sexualidade, pois recebia críticas de pessoas que percebiam o *Yoga* como atividade para homossexuais. O preconceito surge da ignorância, e estes alunos estão inseridos em um âmbito de baixa instrução e desfavorável poder aquisitivo.

O *Yoga* é uma prática para todos, crianças (White, 2009; Pradhan & Nagendra, 2010; Ehud, Na & Avshalom, 2010), adolescentes (Silva, 2009), adultos (Coelho, C., Lessa, Carvalho, Coelho, L., Scari, Fernandes et al., 2011), idosos (Esteves, 2010; Krucoff, C., Carson, Peterson, Shipp & Krucoff, M., 2010). Não encontrou-se na literatura da área, nenhuma restrição de *Yoga* para homens,

inclusive, o trabalho de Gomes (2002) foi realizado somente com homens praticantes de *Yoga*.

O problema do preconceito, também, foi apresentado por Estrela Branca MA, quando nos expõe que “*Yoga* pra mim era uma coisa...pra mim, eu tinha um certo preconceito com *Yoga* porque...como eu vou muito pra Igreja Evangélica, né? como seu fosse adorar outro Deus, essas coisas...mas a partir do momento que eu comecei a conhecer *Yoga*, dos benefícios que ela trazia pra saúde, é... dos benefícios que ela trouxe pra eu melhorar meu relacionamento interpessoal, é... a minha visão mudou totalmente, eu comecei a perceber que vai muito além da prática de exercícios, vai praticar além do corpo, vai praticar a mente também, a gente vai melhorando a mente também como pessoa”. Estrela Branca MA conseguiu superar o seu preconceito e se permitiu conhecer algo novo, de outra cultura, distante dos seus costumes e valores.

Os participantes da pesquisa de Gomes (2002), com codinomes Kamalakanta e Francisco, disseram, respectivamente, que o *Yoga* “visa essa libertação desses grilhões, desses condicionamentos” e “a gente se liberta mais de certas coisas, de certos preconceitos, de certos tabus, a gente se liberta da... desse modelo que é imposto pela nossa sociedade, pelo próprio ser humano”. Percebeu-se nas suas falas o que o *Yoga* nos traz mais consciência nos pensamentos e atitudes.

Além de superar o preconceito, Estrela Branca MA diz que o *Yoga* “foi uma das experiências mais massa da minha vida. Eu não quero parar, né? Enquanto eu tiver força pra *Yoga*, tiver tempo também, eu quero continuar fazendo. *Yoga* foi uma das melhores experiência pra mim, não só desse ano, mas da minha vida todinha”.

JM diz que o *Yoga* “é uma atividade física que serve pra gente relaxar... dá relaxamento às pessoas. É uma atividade física para mim, porque eu não fazia nenhuma outra atividade física, só Educação Física na escola, assim, normal, então ele me ajudou bastante porque eu era sedentário. Ah, eu acho que é...Meu bem-estar, porque eu tou querendo uma mudança que está servindo pra mim como pessoa, uma responsabilidade que eu tinha que ter já há muito tempo e só não tinha a iniciativa de praticar alguma coisa e isso ajudou”. JM não é diferente da maioria dos alunos de escolas públicas brasileiras, que é sedentária.

Oehlschlaeger, Pinheiro, Horta, Gelatti e San'Tana, (2004) realizaram um estudo na cidade de Pelotas, RS, para verificar a prevalência de obesos, e concluíram que, da amostra de 960 adolescentes, 39% foram considerados sedentários. Outro achado foi que os jovens de classes sociais mais desfavorecidas e com a escolaridade materna mais baixa, apresentavam maior chance de sedentarismo. Esta pesquisa ratifica os dados expostos, uma vez que os nove sujeitos entrevistados se achavam sedentários ou com baixo nível de atividade física.

A escola, que deveria ser um espaço para o desenvolvimento de atividades físicas, principalmente, as de tempo integral, como é o caso da instituição onde foi realizada esta pesquisa, se furta de sua responsabilidade, oferecendo, apenas de modo não satisfatório, uma aula semanal, de 50 minutos, de Educação Física.

Árvore diz que *Yoga* representa para ele um relaxamento, como fala: “*Yoga* é pra mim, é tipo um relaxamento, uma coisa assim, um relaxamento, um descanso”. Os alunos de escola de tempo integral passam, praticamente, o dia em sala de aula, entre quatro paredes, pois não são oferecidas atividades como música, artes, esportes, dança etc. Quando não estão na escola, estes estudantes trabalham como estagiários em empresas conveniadas com o Governo do Estado. Essa carga horária entre estudo e trabalho acarreta em um nível alto de tensão e estresse, levando esses alunos a perderem o controle emocional e desencadeando atos violentos. A prática do *Yoga* favorece o relaxamento dessas tensões, como nos relatou Árvore. Uma intervenção de quatro meses nas escolas de Israel demonstrou melhora significativa no nível de estresse dessas crianças (Ehud, An & Avshalom, 2010).

Águia nos revelou que praticar *Yoga* foi desinquietante, como explica: “primeiro é um desafio, porque você... é uma prática nova. Primeiro você pensa: não...Será que vai dar certo? Será que vou gostar? Aí depois que eu conheci, gostei bastante e quis continuar a prática. É muito bom *Yoga*. Vê o *Yoga* também como respeito ao corpo, pois segundo Águia *Yoga* é “tá em boas condições físicas, em saúde mental e física”.

Para muitos alunos, *Yoga* era só meditar e entoar o mantra OM. Lançar-se em um universo desconhecido é atitude de poucos, pois é mais fácil continuarmos

no *status quo*, na nossa zona de conforto. Essa prática, na verdade, foi um desafio para todos, uma vez que exige “mente aberta”, disponibilidade, disciplina e compromisso.

Durante o período das férias de julho, as aulas continuaram e uma das mães não queria deixar seu filho ir à escola, pois, para isso, teria que pagar o transporte coletivo. Nolis nos explicou o que aconteceu: “teve um período de férias que a gente tinha aula de *Yoga*, a minha mãe nem apoiava tanto pra mim vim, achava que era melhor ficar em casa pra não gastar dinheiro de passagem, essas coisas. Mas eu sempre dizia, não mãe eu tenho que ir pra aula de *Yoga*, a professora tá lá a gente se comprometeu com ela e eu tenho que ter essas aulas, aí tudo bem ela apoiava e começou a deixar eu vim, e eu sempre falo pra ela agora, mãe amanhã tem aula de *Yoga* e eu vou precisar de roupa pra levar, ela sempre já tá por dentro e apoia agora”. Nolis, após um semestre letivo, já apresentava mudanças de comportamento, sendo disciplinado e comprometido.

Como nos mostra Nolis, “*Yoga* é uma atividade não só física como mental, que vai ajudar a pessoa a ter um equilíbrio tanto espiritual como corporal. Representou um momento em que eu podia relaxar e tentar encontrar o meu equilíbrio. Tentar relaxar das tensões do colégio... que a pessoa passa o dia trancado no trabalho”. Ele dizia para os colegas nos dias de aula de *Yoga*: “finalmente eu vou rebolar o estresse pra fora, tipo assim o *Yoga* significa você jogar o estresse e todos os problemas, aquele momento é seu, naquele momento você se dedica ao seu corpo, ajudar a pessoa em si, significa isso pra mim”. Acrescenta, dizendo que “eu acho que eu sempre vou querer adotar o *Yoga* pra minha vida, porque não vai ser só nesse momento em que quando você tem alguma dificuldade ou estresse. Eu sei que futuramente vai até piorar porque aí que eu vou estar realmente eu vou tá dentro do mercado de trabalho, aí que as pressões vão assim começar aumentar mais...ainda mais pela sua vida adulta, então assim o *Yoga* sempre vai tá acompanhado do meu lado, eu sempre vou tá praticando o *Yoga* porque, enfim, é uma atividade muito boa”.

Guzerá, não diferente de Nolis, diz que para ele “*Yoga* é uma prática física e mental que faz com que seu corpo e mente se tornem únicos. É o alinhamento do

seu eu interior”. Complementa falando que *Yoga* representa um “Sentimento de paz”.

O *Yoga* representa para os participantes deste estudo, de maneira geral, uma atividade que, além de desenvolver as capacidades físicas, trabalha as dimensões mentais, emocionais e espirituais. Para Arora (2010), o *Yoga* integra todas as dimensões humanas.

4.2.2. DO LODO A LÓTUS: BENEFÍCIOS E MUDANÇAS PERCEBIDAS

Muitos benefícios adquirimos com a prática do *Yoga*, tanto no plano físico quanto ao contexto mental, emocional e espiritual (Gomes, 2002). Procurou-se, a seguir, distribuir as falas dos sujeitos em benefícios e mudanças físicas, mentais, psicológico-emocionais e espirituais.

- Benefícios e Mudanças Físicas

Hulk relata que “o *Yoga* mexe com o nosso corpo e nossas articulações, isso ia ajudar muito já que a maioria das pessoas hoje em dia têm pouca flexibilidade”, e acrescenta, dizendo que o *Yoga* melhora “a flexibilidade nas articulações, o poder maior de conhecer meu corpo e até aonde eu aguento fazer as coisas. Tomar mais consciência. É... Melhorou meu poder de reação”. Estrela Branca MA e Nolis, também, se referem às articulações, quando dizem, respectivamente: “acho que com a prática de *Yoga*, eu pude exercitar e melhorar as minhas articulações” e o *Yoga* “ajuda a flexibilidade e força”. Durante as práticas de *Yoga*, observou-se nos alunos do grupo experimental um baixo nível nas capacidades físicas de flexibilidade e força em razão do sedentarismo dos mesmos. O *Yoga*, por meio das posturas, trabalha o alongamento dos músculos e a mobilidade das articulações, promovendo melhor flexibilidade, como também usa o próprio corpo como sobrepeso para desenvolver a força – benefícios explicitados na publicação de González e Waterland (1998) em um artigo intitulado “Efeitos do *Hatha Yoga* sobre a Saúde”.

O *Yoga*, também, por meio das posturas (*ásanas*), ajuda ao praticante tomar mais consciência do seu corpo. K expõe que “eu consegui conhecer meu corpo, a me alongar bem... relaxar”. Durante os *ásanas*, que são feitos, preferencialmente, de olhos fechados, o praticante passa a ter mais consciência de seus limites e potencialidades, ou seja, ficam conhecendo mais o seu corpo.

Dois dos sujeitos da pesquisa apresentavam problemas de saúde física, como são os casos do Hulk, com dores de coluna, e do Águia, com dores musculares e asma. Hulk revela suas mudanças, quando afirma “apesar de eu ser novo eu sempre sentia dor na coluna e hoje em dia eu não sinto mais”. Águia também melhorou falando: “eu tinha mais dores, também os músculos eram menos desenvolvidos e as posturas também que eu sentia dor e hoje eu não sinto mais. Eu sentia dor mais na coluna e nas pernas, muito nas pernas, fadiga muscular também...esse problema nas pernas, na musculação, fadiga muscular e... aí eu comecei a fazer yoga, a fadiga muscular sumiu logo. Aí... também eu aprendi a controlar mais a respiração também... Tinha asma, tenho asma, e aprendi a controlar mais a respiração”.

Em relação às dores de coluna e musculares, Moraes e Balga (2007) acentuam sobre o *Yoga* que,

dentre os benefícios, podemos destacar o desenvolvimento de capacidades físicas de flexibilidade, força, equilíbrio e resistência. A prática de *ásanas* auxilia na manutenção do tônus, que é a capacidade de contrair e relaxar os músculos do corpo, pois obriga a criança a manter os *ásanas* por determinado tempo e se torna elemento fundamental para o bem estar corporal (p. 62).

Com o tônus muscular fortalecido e com a melhora da flexibilidade, é provável que as dores de coluna e musculares reduzam ou desapareçam; pelo menos, foi o que aconteceu com os nossos sujeitos.

No que diz respeito à respiração, segundo Godoy, Bringhenti, Severa, Gasperi e Poli (2006), “o controle da respiração é crucial na prática do *Yoga*” (p. 131), sendo enfatizado em todas as partes da aula. No estudo de Baptista e Alves (2005), idosos são submetidos à prática do *Yoga* por seis meses, e constaram que o *Yoga* promoveu melhoria na função respiratória dos idosos. González e Waterland (1998) ratificam esses resultados, quando asseguram que é amplamente reconhecida a utilidade das práticas de *Yoga*, principalmente os *pranayamas*, no tratamento da asma brônquica, com a melhora dos sintomas, a diminuição do consumo de medicamentos e as modificações da reatividade pulmonar.

Outro benefício e outra mudança relatados disseram respeito à alimentação. Ao longo das últimas três décadas, com o incremento do capitalismo e da globalização, mudanças na alimentação vêm acontecendo. Chamamos, hoje, a atual

geração de *fast food*. Os alimentos saudáveis foram substituídos por comidas prontas e hipercalóricas, desencadeando obesidade desde a infância. Fortaleza está entre as cinco capitais mais obesas do País. Muito embora os lanches e o almoço oferecidos na escola, sejam saudáveis, era comum encontrarmos alunos comendo guloseimas nos corredores. Com a prática do *Yoga*, passa-se a cuidar mais do corpo e ter mais atenção à alimentação, como demonstram as palavras do Estrela Branca MA “eu melhorei minha alimentação, eu antes era muito viciado em Coca-Cola, e agora eu diminui as minhas dosagens, apesar de eu beber todos os dias, mas antes era quatro vezes ao dia, hoje eu bebo só uma em relação, porque eu me preocupo mais com o meu corpo. E... Eu não pretendo parar yoga, porque eu quero parar de fazer muita coisa que eu faço errado ainda”. O Estrela Branca MA relatou que sentia dores de cabeça, enxaqueca; e justifica: “eu só comia *fast food*, refrigerante, essas coisas e hoje eu já me preocupo mais”. Acrescenta que “eu sabia que era bom comer banana na hora de acordar, agora tou comendo”. Embora nas entrevistas os demais participantes não se tenham referido a mudanças alimentares, identificou-se, durante o ano letivo, uma preocupação com o tema.

Além de todos os benefícios físicos, melhorando a flexibilidade, a força, a resistência, o equilíbrio, a postura, o conhecimento do corpo, a alimentação, reduzindo os sintomas de doenças, o *Yoga* proporciona diversos benefícios emocionais (Moraes & Balga, 2007).

- Benefícios e Mudanças Psicológicas-Emocionais

Moraes e Balga (2007) realizaram um estudo com 90 crianças, utilizando posturas, técnicas respiratórias e meditação por meio de visualização, durante três meses nas aulas de Educação Física, e concluíram que mudanças sutis ocorreram, como diminuição de ansiedade e agressividade. Os relatos desses benefícios foram uma constante nas falas dos sujeitos, como pode-se observar a seguir.

Uma fala, recorrente nas entrevistas, é o uso das técnicas de relaxamento e respiração para controlar a ansiedade e o nervosismo antes de situações estressantes, incluindo as provas. Seguem os relatos.

Hulk – “no dia na prova do ENEM, a gente teve uma aula preparatória né... para relaxar e eu usei isso antes de fazer a prova”.

K – “para quanto eu tiver muito fora de mim, assim... manter a calma, contar de um até dez que seja, respirar. Contribuiu para criar muita paciência e relaxar também... em várias atividades”.

John – “principalmente exercício respiratório, sempre quando eu tenho provas, alguma coisa, eu tento fazer, tento fazer em casa quando eu tenho algum tempo. Aí eu também tou... ensino a minha mãe, né? algumas coisas, a minha família, preciso ensinar algumas coisas, tento passar pra eles. É mais as coisa da respiração, de se concentrar, de manter a calma, fazer mais essas coisas antes, quando eu tenho uma prova, antes de um trabalho, de uma coisa importante”.

Estrela Branca MA – “a gente tá ali, estressado, no local de trabalho, dentro da sala de aula ou em qualquer canto assim, a gente fecha os olhos, respira funda e se acalma mais, entendeu? principalmente a gente que é pré-vestibulando, aí na hora das provas sem dúvida alguma a gente tá naquela agitação, querer tirar nota boa, tem obrigação de tirar nota boa. Vem o estágio e as informações, são várias informações ao mesmo tempo, então, sem dúvida o relaxamento nessas horas é decisivo”.

JM – “me ajudou em provas. Eu tava na prova, aí eu olhei assim para a prova e era tudo aberta, aí meu Deus eu não sei de nada. Aí eu tinha estudado, eu sabia uma boa parte, aí eu peguei e comecei a respirar, porque... todo mundo olhou assim pra mim porque eu tinha falado que não sabia de nada e quando eu sai da prova eu falei que eu tinha me dado bem porque quando eu comecei a respirar, começou a lembrar todas as coisas que eu tinha estudado, que eu tinha tudo..... aí eu tirei a nota máxima na prova”.

Árvore – “Eu era muito ansioso. Antes de praticar *Yoga*, aí eu ficava muito nervoso na hora da prova aí me dava um branco na hora hoje em dia eu não tenho mais isso não.

Eu não era relaxado, eu não conseguia fazer prova...A maioria das minha nota baixa era porque eu não conseguia me concentrar, aí eu pegava e entregava logo a prova. Hoje em dia, já consigo ficar até o final sem sentir nada, com a minha mente relaxada

a maioria das minha nota baixa não é porque eu não sabia fazer a prova, mas porque ficava muito assim nervoso... por ficar muito tempo sentado, olhando para a prova... aí eu pegava e entregava logo a prova... aí eu tirava a maioria das notas baixa era por isso”.

Águia – “Ah meu estresse era mais em coisa repetitiva, tipo, quando uma pessoa passava, falava uma coisa mais de uma vez, eu não tinha paciência, eu já escutei, eu já escutei (gritando) eu dizia assim. Aí, quando eu tinha que fazer uma coisa mais de uma vez, tipo, eu fazia uma coisa e não dava certo, tinha que fazer de novo, aí a segunda vez eu já não fazia com calma já. Tou muito menos estressado, tipo, nas situações repetitivas até que eu me estresso, mas eu não demonstro eu não explodo como antes, era muito explosivo”.

Nolis – “eu fiz também recentemente a prova da UECE, prova do ENEM, tipo no ENEM foi o que eu mais me concentrei, tipo antes de começar a prova eu fechei os olhos, eu tive um preparamento na sala, aí quando foi no dia eu dediquei aquele espaço pro *Yoga*, eu fechei os olhos e comecei a relaxar e me concentrar na prova, achar que aquilo não era um monstro de sete cabeças, tudo através das concentrações e experiência que você adquiriu no *Yoga*”.

Guzerá – “antes de iniciar *Yoga* eu era uma pessoa bastante ansiosa, diria até que era nervoso e com pouca coisa, ficava furioso. Me vejo mais tranquilo, menos ansioso, até a qualidade do meu sono está melhor”.

Silva (2009) desenvolveu uma pesquisa com 269 alunos do ensino fundamental e médio em uma escola de classe média alta do Rio de Janeiro, com o objetivo de ensinar técnicas básicas do *Yoga*, com atenção nos exercícios respiratórios, visando a reduzir a ansiedade e aumentar a concentração e, consequentemente, a aprendizagem. Todos os estudantes concordaram com a ideia de que a ansiedade interfere na aprendizagem.

Uma revisão sistemática foi feita por Kirkwood, Rampes, Tuffrey, Richardson e Pilkington (2005) sobre os benefícios do *Yoga* para a ansiedade. Dos oito estudos analisados, todos relataram positivas indicações de *Yoga* para a ansiedade, muito embora os pesquisadores tenham questionado algumas metodologias. Baptista e Dantas (2002), no seu estudo “*Yoga no controle de stress*”, concluíram que o *Yoga* melhora o equilíbrio emocional, o autocontrole da ansiedade e reduz os sintomas

físicos e emocionais do *stress*. Todos os nove participantes desta pesquisa, no decorrer das entrevistas, narraram que são ansiosos, inquietos, irritados e estressados. Somente um assumiu seus atos agressivos.

- Benefícios e Mudanças Espirituais

Na vivência do *Yoga*, quando se refere a benefícios espirituais, se quer falar sobre as mudanças nos planos dos valores (amor, paz, respeito, cooperação, solidariedade, empatia, tolerância, aceitação de si e do outro etc.) e do *religare*, da união consigo, com o outro e com o cosmo. Não exclui-se para quem desejar, a religiosidade. Esta dimensão espiritual, talvez, seja a que requeira mais tempo para que seja desenvolvida, porém os sujeitos já apresentaram algumas mudanças, como pode-se perceber em suas falas:

Estrela Branca MA – “na hora do relaxamento é o momento que a gente fica paralelo com o nosso espírito, entendeu? com a nossa alma assim... a gente parece sente aquela leveza do lado da gente. A gente vai sentindo assim aquela calma, aquela... aí com a professora falando assim, a gente consegue ir em certos lugares como a senhora fala... a gente começa assim, a parar e refletir que há algo dentro da gente, há um lugar dentro da gente que é leve, que é mais suave, que é mais bonito de se viver. E principalmente a parte mais bonita do relaxamento foi um ser de luz, foi sem dúvida... imaginar que como se a gente fosse um ser de luz... um ser de luz foi uma das palavras que mais me marcou na prática de *Yoga*... eu nunca vou me esquecer que eu sou um ser de luz”.

[...] “Eu tou aprendendo respeitar mais as diferenças. Saber que não é porque eu gosto de uma coisa que o meu próximo vai ter que gostar, não é porque eu penso uma coisa que vou ter a obrigação de fazer ele pensar a mesma coisa, mesmo achando certo. Aprendi a respeitar os limites das pessoas, porque também tenho limites, não gostaria que elas ultrapassassem o meu, apesar de muitas ultrapassarem, eu sei que se eu ultrapassar o limite dessa pessoa, ela não vai gostar e se eu não gostar ultrapassando o meu, eu tenho que mostrar pra ela que eu não gosto”.

[...] “Tem um dos integrantes da pesquisa que ele não falava com ninguém, entendeu? Na hora do *Yoga*... Por mais que ele não fale tanto assim, a gente... quando os exercícios são de duplas, ele já pede ajuda a outras pessoas”.

[...] “Certas pessoas que a gente não tinha bom contato, é... a gente ficava chocando questão de opiniões, a gente chocava muito a questão de opiniões, entendeu? há muita divergência entre a gente, a gente acabou se aproximando e a gente virou agora quase melhores amigos, entendeu? Onde havia muito atrito, hoje nós usamos nossa esforço, nossa inteligência pra fazer... para ajudar os outros dentro da sala de aula”.

Águia – “Minha tia disse que eu tinha melhorado bastante, tava respeitando mais minha mãe, tava sendo mais paciente, mais calmo, mais tranquilo. Com minha tia eu tirava brincadeira, até com mulher eu tirava brincadeira com ela, aí teve uma vez que eu machuquei ela, tipo brincadeira de pancada, aí eu não tiro mais”.

Nolis – “esses sentimentos meio que explosivos essas atitudes que eu tinha né ficou meio que de lado porque com o *Yoga*, as aulas de relaxamento, você fica buscando o equilíbrio espiritual ajuda muito no seu comportamento, você se torna uma pessoa mais calma, tranquila. Foi o que eu observei mais, tanto é que os professores chegaram pra mim e perceberam que eu tava muito diferente, falaram que eu deixei de ser aquela pessoa meio explosiva, que não pensa antes de falar, foi os professores chegaram pra mim e falaram: você está tão mais calmo ultimamente, eu disse: é professora graças ao *Yoga*.

Guzerá – “Todos falam da minha mudança de comportamento, como eu mudei significativamente depois que iniciei a *Yoga*. Realmente mudou, foi o sentimento de paz, agora me sinto em paz. Consegui me aproximar mais de meus amigos. É transformador, porque foi através dela que consegui mudar para melhor”.

Pode-se observar nos relatos a presença de alguns valores, como respeito, paz, a colaboração e a religação com a sua essência. Além dos sentimentos explícitos, no entanto, pode-se verificar uma mudança no comportamento dos alunos, demonstrando empatia, tolerância, aceitação de si e do outro. O trabalho para alimentar esses valores nos educandos deve ser constante, visto que o ambiente doméstico desses adolescentes favorece a inversão de valores.

Gomes (2002), ao indagar, na sua pesquisa, aos seus sujeitos sobre os benefícios do *Yoga*, identificou três ganhos que essa prática desenvolve: 1. A espiritualidade, que para um de seus sujeitos são valores, como compaixão, amor,

respeito ao próximo, compreensão com o seu semelhante; 2. Melhora os relacionamentos; e 3. Aumenta o sentimento de religiosidade.

- Benefícios e Mudanças Mentais

Os benefícios mentais foram os menos expostos pelos colaboradores deste estudo. Hulk, possivelmente, tenha sido um dos mais favorecidos neste aspecto, pois, como tem dislexia, que diz melhorou sua concentração, explicitando: “porque eu sou dislexo, eu tenho dislexia, na hora que vou escrever e agora eu tou me concentrando mais e errando menos”. E acrescenta: “como a gente trabalha com informática, a gente faz essas coisa de programação que requer muito da nossa atenção, o código, e agora eu tou mais atento”. Hulk relata outra mudança percebida: “acho que foi a capacidade de olhar as minhas decisões de outra maneira; pensar antes de fazer”. K expõe este benefício com outra frase “pensar antes de agir”. John falou que melhorou a sua concentração também.

O *Yoga* por meio do *Dhárana* (concentração) – nas posturas, na respiração, na voz do professor durante o relaxamento e na meditação – ajuda o praticante a melhorar sua atenção e concentração. Estudos comprovam esses benefícios (Pradhan, & Nagendra, 2010; Mehta et al., 2011; Ehud, An & Avshalom, 2010).

Com o *Yoga*, segundo os participantes desta pesquisa puderam usufruir dos diversos benefícios que a atividade possui, mudando assim sua saúde física, mental, psíquica e espiritual. O mais importante é que estes benefícios respingaram nas pessoas com quem esses alunos convivem, como familiares, amigos, namorados, colegas e professores. Hoje uma mudança também nos demais colegas da turma é evidenciada nos dados quantitativos.

4.2.3. O YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E PAZ NA ESCOLA

Muitas iniciativas estão sendo tomadas no mundo, no Brasil e em Fortaleza com o intuito de promover a saúde e a paz nas escolas. Esta pesquisa foi apenas mais uma dentre tantas. Poucas delas, entretanto, trabalharam ou utilizam o *Yoga* para esse fim. Na escola José de Barcelos e no Município de Fortaleza, esta iniciativa foi inédita.

Os estudantes que vivenciaram o *Yoga*, durante um ano letivo, acreditam que esta atividade pode promover a paz e, conseqüentemente, a saúde, visto que a primeira é prerequisite para a segunda.

Hulk compreende que “A *Yoga* tem principal característica dos seus praticantes não praticar a violência, sempre ser mais calmo, praticar a paz. O próprio ensinamento do *Yoga* de não pregar a violência”. Assim, ele diz que, quando se ensina e o aluno consegue compreender a verdadeira filosofia do *Yoga*, se promove a cultura de paz.

Por meio dos *Yamas* e *Nyamas* – comportamentos que o praticante deve ter em relação a si e à sociedade – nos tornamos seres melhores. O primeiro *Yama* é a não violência. Quando fala-se em violência no *Yoga*, se refere não só a agressões físicas, mas a palavras, pensamentos e ações. Todas as formas de violência devem ser evitadas.

Segundo Hulk, “a violência às vezes acontece porque as pessoas, elas se sentem ou com baixa estima ou estão sofrendo alguma coisa que estão deixando muito assim... fora de si né? Aí a *Yoga* ajuda muito nisso de saber concentrar, de saber se controlar, ajuda muito também nas relações com as pessoas, você se sente muito melhor na relação com as pessoas, você consegue expressar mais seus sentimentos, tudo mais... controlar eles. O *Yoga* trabalha muito a mente e o espírito. Quando a pessoa se sente bem ela quer ver o próximo bem”. Na verdade, as causas da violências na escola são multifacetadas. Dentre muitas, pode-se citar agressões domésticas (Maldonado & Williams, 2005), drogas (Jacques & Olinda, 2012), falta de justiça social (Gomes, 2002), democratização da escolarização no Brasil (Matos, 2006a) etc.

A cultura da violência persistente nas escolas brasileiras pode ser transmutada em cultura de paz, pois, como nos mostrou Estrela Branca MA, “depois que a gente começou a fazer *yoga*, o nosso relacionamento dentro da sala de aula foi muito mais harmônico”. Nolis justifica essa harmonia, dizendo: “a nossa professora diz é que o *Yoga* dissemina a paz entre as pessoas, onde você esquece todos os conflitos, tem que evitar falar os palavrões, é... briga, violência, então assim educa muito no caráter da pessoa. Conta que “a escola é muitas vezes um ambiente que alguns alunos acabam se estressando por estar trancado dentro da sala, tipo,

estar pensando nas atividades, trabalhos escolares, aí aquilo acaba tudo gerando uma tensão, um estresse entre esses alunos né, aí o que acontece, como eles não tem como jogar esse estresse pra fora, eles acabam até descontando nos próprios colegas, acabam muitas vezes ofendendo os professores, aí como o *Yoga* poderia ajudar, como? O *Yoga* seria aquela hora, aquele espaço em que ele jogaria todo o estresse pra fora, onde ele ficaria relaxado, não tinha que se preocupar com a atividade, com nada, assim em vez de ele jogar o estresse, acabar violentando os alunos e até mesmo os professores, ele sairia da aula de *Yoga* calmo e estaria preparado pra rotina novamente. Com *Yoga* seria diferente, você relaxaria todo seu corpo, ficaria livre de tensões e ficaria na calma, não tendo que descontar toda sua raiva nos seus amigos, e nas pessoas que estão próximas”.

JM também concorda com a ideia que o *Yoga* promove saúde e paz no ambiente escolar, quando afirma: “acho que promoveria, porque aqui é uma escola integral, então o pessoal vem pra cá, é... passam 10 horas do dia aqui... então o pessoal é estressado, ficam brigando por motivos fúteis assim. Os professores é... nas primeiras aulas chegam com preguiça, aí quando chega na última já chegam estressados das aulas, porque os alunos são danados, então eu acho que teria benefícios porque melhora o clima da sala, o pessoal ia brigar menos, iam fazer... é... iam ter mais disposição. Porque assim, como em relação aqui à escola é uma cultura, ele traria harmonia para as pessoas, porque o pessoal hoje em dia, eles é... não tem mais aquela harmonia, não pensa no outro, só pensa em si mesmo. E o *Yoga*, você tá tão relaxado que você trata as pessoas bem e isso é o que deixa a pessoa satisfeito”.

Nas observações realizadas no decorrer do ano de intervenção, observou-se um discurso recorrente sobre como a escola deixa os alunos estressados – fenômeno que pode ser confirmado nas palavras de Águia: “na escola é um bombardeio de informação como costume dizer. E a *Yoga* já é essa parte do relaxamento, é muito bom para os alunos, ia ser muito bom se nas escolas tivesse, porque é muita informação, é muito estressante o dia na escola, e ainda mais na minha que é o dia todo. Aí a *Yoga* ia complementar bastante. Depois que você entra pro *Yoga* que você começa a respeitar a si, aí você vai ver que você também tem que respeitar os outros”.

Guzerá também se manifestou em relação ao *Yoga* na saúde e de paz na escola quando disse que a prática poderia “contribuir na redução das mazelas humanas. Tenho certeza que se a *Yoga* fosse mais praticada em nossa sociedade a intolerância com o próximo não seria uma realidade como a que vemos hoje”.

Inúmeras pesquisas foram realizadas sobre escolas promotoras de saúde (Brasil, 2007) como com escolas promotoras de cultura de paz (Adad & Brandão Júnior, 2006; Matos, 2006a, Matos, 2006b, Matos, Menezes & Alves, 2006; Matos, 2011). Todas essas experiências foram descritas no capítulo do referencial teórico desta tese. A prática do *Yoga* na escola José de Barcelos foi mais uma vivência de sucesso, que pode ser reproduzida nas demais escolas públicas do nosso município.

Para que a escola seja promotora de saúde e de paz, é mister que os professores, agentes de transformação da realidade social, sejam capacitados para trabalhar temas e estratégias metodológicas sobre a promoção da saúde e a paz na escola.

5. CONCLUSÃO

**O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E
CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR**

5. CONCLUSÃO

Neste estudo, procurou-se avaliar a contribuição do *Yoga* na promoção da saúde e cultura de paz no ambiente escolar e investigar se, com a prática do *Yoga*, houve mudanças na vida de alunos de escola pública, apresentando esta prática oriental como estratégia educativa em saúde que promove a paz no ambiente escolar.

Na introdução, contextualizou-se o tema da pesquisa e apresentou-se a hipótese do estudo “a prática do *Yoga*, na escola pública, reduz a violência no ambiente escolar e promove uma cultura de paz”, que foi confirmada conforme os resultados obtidos. Os objetivos descritos nesse capítulo foram atingidos na íntegra, como os questionamentos elaborados respondidos, conforme os resultados indicados no capítulo anterior.

Na revisão da literatura, relatou-se a evolução do conceitos de saúde e promoção da saúde e foram descritas inúmeras experiências de escolas promotoras de saúde no Brasil. Em seguida, contextualizou-se a problemática da violência no Brasil e o seu reflexo nas escolas. Chama-se a atenção para o sexo da violência, considerando-a “macho”, pois, conforme as estatísticas, são os homens os responsáveis por mais de 90% dos atos violentos. Foi proposta, em seguida, a criação de uma cultura de paz por meio do *Yoga*. Finalizou-se o capítulo, apresentando todo o sistema dessa prática milenar e seus benefícios para a saúde e paz na escola. O *Yoga* emerge como prática potencial de educação em saúde capaz de cuidar e curar o homem de sua “normose”, pois a prática educativa em saúde começa no íntimo de cada ser humano. Assim, o *Yoga* promove o autoconhecimento, a conscientização, o equilíbrio, a unificação, a harmonia, a paz de que todos precisam.

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo quase experimental na sua abordagem quantitativa e uma pesquisa-ação na qualitativa. Participaram deste estudo 31 alunos e 8 professores da escola pública José de Barcelos no estudo quantitativo e nove estudantes do sexo masculino no qualitativo. Os dados quantitativos demonstraram que tanto os alunos do grupo experimental quanto os do grupo controle, como também os professores, diminuíram os escores de percepção

da violência, evidenciando que o *Yoga* pode reduzir os índices de violência nas escolas. Chamou atenção o fato de os alunos não se perceberem violentos, o que foi comprovado nos discursos durante as entrevistas. Em relação aos dados qualitativos, por meio da Análise do Discurso, interpretou-se as falas dos sujeitos que revelaram em três categorias de análise (O que representa o *Yoga*, De lodo a lótus: benefícios e mudanças percebidas, e O *Yoga* na promoção da saúde e paz na escola) mudanças nos comportamentos dos estudantes.

De maneira geral, como já dito, os alunos não se percebiam violentos. Dos nove alunos entrevistados, oito se afirmaram não violentos, mas todos se consideravam estressados e ansiosos. Esta percepção equivocada, decorre, possivelmente, da “normose”, pois xingar, falar palavrões, bater, riscar carteiras e paredes, humilhar colegas etc., para os alunos, parecia ser comportamento normal. A intervenção de um ano com a prática de *Yoga* pôde modificar a realidade desses alunos, deixando-os mais calmos, conscientes, com maior aceitação de si dos outros, como também mais tolerantes.

Vale ressaltar o fato de o grupo que não objeto da intervenção com a prática do *Yoga* haver mudado seu comportamento. Acredita-se que esse fenômeno decorre da mudança de comportamento do grupo-alvo da intervenção com o *Yoga*, pois, como diz o provérbio chinês, “o poder das asas de uma borboleta pode ser sentido do outro lado do mundo”. Assim, aposta-se que essa foi a razão da mudança de comportamento ocorrida em toda a turma de Informática 3, inclusive percebida pelos professores.

De fato, é necessária uma mudança no presente para que os homens das gerações futuras sejam mais inteiros, conscientes, saudáveis, felizes, e que a educação respeite mais as individualidades e diferenças de cada sujeito; um sujeito consciente, mas que também se ache autor “do processo de transformação da sua consciência em ação” (Cavalcante, 2001, p. 48).

Salienta-se, como aspecto limitante desta pesquisa, o número de sujeitos da pesquisa quantitativa, que participaram deste estudo, dificultando a generalização dos dados. Outro fator que pode-se considerar limitante é o fato de a pesquisa não ter envolvido a família para uma mais apurada triangulação dos dados.

Espera-se que este trabalho venha a contribuir para a divulgação desta rica ciência milenar, uma vez que representa a alternativa para a continuidade da vida humana no nosso planeta.

No Brasil, conforme Chrispino e Dusi (2008), “experiências importantes vêm sendo realizadas, como a do Programa de Mestrado da Universidade Católica de Brasília/Observatório da violência, que já produz uma série de pesquisas focada na violência escolar” (p. 600). Os autores propuseram uma política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura de paz. Assim, propõe-se, também, à Secretaria da Educação do Município de Fortaleza, a ampliação do programa de atividades holísticas que acontecem nos espaços públicos, inserindo o *Yoga* como uma estratégia de saúde e promoção de uma cultura de paz na escola.

Por fim, sugere-se que esta pesquisa seja desenvolvida em mais escolas, para que os resultados sejam mais consistentes, aumentando o número da amostra.

Orienta-se que todos os seres humanos, principalmente os homens, conheçam e vivenciem essa atividade psicofísica e espiritual. Certamente, muitos benefícios e mudanças acontecerão em suas vidas, como vimos nos relatos apresentados. É cuidando que se vive. O *Yoga* implica o cuidado do corpo, da mente e do espírito. Ele convida a atenção para todos estes aspectos humanos sem esquecer que somos seres integrantes deste grande universo. Por tal razão, o *Yoga* cuida também do nosso Planeta. O *Yoga*, além de ser holístico, é ecológico. A vivência de um paradigma holístico é premente para nossa sobrevivência, homens e mulheres. *Namastê!*¹⁰

¹⁰ Interjeição de saudação da Índia, que significa “O Deus em mim saúda o Deus em você”.

6. BIBLIOGRAFIA

**O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E
CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR**

6. BIBLIOGRAFIA

- Ácarya, A. A. (2001). *Meditação e os segredos da mente* (2ª ed). Trad. Mariluce F. C. Pessoa. Porto Alegre: Ananda Marga.
- Ácarya, A. A. (2005). *Yoga para a saúde integral* (4ª ed). Trad. Mariluce F. C. Pessoa. São Paulo: Ananda Marga.
- Adad, S. J. H. C. & Brandão Júnior, E. J. (2006). Sociopoetizando a Juventude: Conceitos Filosóficos Produzidos por Headbangers em Teresina-Pi. In: Matos, K. S. L., Adad, S. J. H. C. & Ferreira, M. D. M. *Jovens e crianças: Outras imagens*. Fortaleza: UFC.
- Agrício, M. C. de F.; Andrade, M. H. B.; Albuquerque, M. I. N., & Siqueira, M. L. N. (2007). Reflexão e ação sobre violência e qualidade de vida em escolas municipais do Recife – Pernambuco. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Al-Chamali, G. C. (1994). *Yoga: manual prático 108 exercícios para o bem-estar psicofísico*. São Paulo: Paulus.
- Alves, A. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, 77, 53-61.
- Andrade, L. O. M.; Barreto, I. C. de H. C., & Paula, J. B. (2011). Promoção da Saúde: aspectos históricos e conceituais. In: Catrib, A. M. F., Dias, M. S. de A. & Frota, M. A. *Promoção da saúde no contexto da estratégia saúde da família*. Campinas, SP: Saberes.
- André, M. E. (2008). *Etnografia da prática escolar* (14ª ed.). Campinas: Papirus.
- Andrews, S. (2003). *Stress a seu favor: Como gerenciar sua vida em tempo de crise*. São Paulo: Agora.
- Angher, A. J. (Org.) (2011). *Vade mecum acadêmico de direito* (13ª ed). São Paulo: Rideel.

- Aquino, J. G. (2000). *Do cotidiano escolar: Ensaio sobre ética e seus avessos* (2ª ed.). São Paulo: Summus.
- Araújo, L. S., Coutinho, M. da P. de L., Miranda, R. de S. & Saraiva, E. R. de A. (2012). Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. *Psico-USF*, 17(2), 243-251.
- Arora, H. L. & Oliveira, F. M. A. (2011). A Abordagem de Terapias Quânticas: Fundamentos Científicos e Aplicações para Saúde Integral e Qualidade de Vida. In: Liimaa, W. (org.). *Pontos de mutação na saúde*. Recife: Salto Quântico.
- Arora, H. L. A. (1999). *Ciência moderna à luz do yoga milenar*. Rio de Janeiro: Nova Era.
- Arora, H. L.; Arora, V. K., Arora, A., Arora, S. & Barroso, L. de M. (2013). *Terapias quânticas: Cuidando do ser inteiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Ashley-Ferrand, T. (2006). *Mantras que curam: o uso de sons para aumentar a força interior, desenvolver a criatividade e promover a cura*. (9ª ed.). São Paulo: Pensamento.
- Aurobindo, S. (1990). *Sri Aurobindo: A história de sua vida*. Rio de Janeiro: Projeto Cultural Mãe Índia.
- Azevedo, C. R. F.; Sá, M. I. (orgs.). (2007). *Yoga: formando instrutores*. Fortaleza: Órion.
- Badinter, E. (1993). *XY: Sobre a identidade masculina* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Baptista, M. R., & Alves, A. dos S. (2005). Alterações na função respiratória de idosos, induzidas pela prática do yoga. *Corpus et Scientia*, 1(1), 17-29.
- Baptista, M. R., & Dantas, E. H. M. (2002). Yoga no controle de stress. *Fitness & Performance Journal*, 1(1), 12-20.
- Barretto, R. F. (2008). *Saúde na escola: Análise dos conhecimentos e práticas sobre saúde escolar dos professores da rede municipal de Fortaleza*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade de Fortaleza, Brasil.

- Beck, U. (1998). *Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bhaskarananda, S. (2005). *Meditação*. Trad. Mariza P. Bosco. Rio de Janeiro: Lótus do Saber.
- Birdee, G. S., Legedza, A. T., Saper, R. B., Bertisch, S. M., Eisenberg, D. M. & Phillips, R. S. (2008). Characteristics of yoga users: Results of a national survey. *Journal of General Internal Medicine*, 23(10), 1653-1658.
- Boff, L. (2001). *Espiritualidade: Um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Bonfim, M. do C. & Matos, K. (Orgs.). (2006). *Juventudes, cultura de paz e violências na escola*. Fortaleza: UFC.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2012). *Resolução 466/2012: aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Previdência e Assistência Social. Secretaria Geral do Ministério da Saúde. (1986). *VIII Conferência Nacional de Saúde: relatório final*. Recuperado em 29 outubro de 2013, de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf
- Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pa-Americana da Saúde. (2007). *Escolas Promotoras de Saúde: Experiências no Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. (2006). *Política nacional de práticas integrativas e complementares*. Portaria Brasília: Ministério da Saúde. Portaria nº 971, de 03 de maio.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. (2010). *Política Nacional de Promoção da Saúde* (3ª ed.). Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 146p.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 126p.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997c). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente e saúde*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 128p.
- Briggs, J. & Peat, F. D. (2000). *A sabedoria do caos: Sete lições que vão mudar sua vida*. Rio de Janeiro: Campus.
- Brilhante, A. V. M. (2012). *Educação sexual na escola pública como estratégia de promoção em saúde*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Saúde Coletiva, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Brasil.
- Bromley, G. (2012). *Aula de Yoga: Flexibilidade, aptidão física, relaxamento*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro.
- Brown, C. (2011). *O livro de Yoga: Coloque o corpo, a mente e o espírito em equilíbrio e harmonia*. Trad. Sandra Pina. São Paulo: DCL.
- Caldas, D. (Org.). (1997). *Homens: Comportamento, sexualidade, mudança, identidade, crise, vaidade*. São Paulo: SENAC.
- Capra, F. (2010). *O Ponto de mutação: A ciência, a cultura, a sociedade emergente* (29ª ed). São Paulo: Cultrix.
- Carta De Ottawa. (1986). *Promoção da saúde*. Ottawa, Canadá.
- Castro, L. M. D.; Matos, K. S. A. L. (2011). Valores humanos e cultura de paz nas escolas e na vida: o programa cinco minutos em valores humanos. In: Matos, K. S. A. L. (org.). *Cultura de paz, ética e espiritualidade II*. Fortaleza: UFC.
- Catrib, A. M. F.; Dias, M. S. de A., & Frota, M. A. (2011). *Promoção da saúde no contexto da estratégia saúde da família*. Campinas, SP: Saberes.
- Cerqueira, M. T. (2007). A construção da Rede Latino Americanas das Escolas Promotoras de Saúde. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-

- Americana de Saúde. *Escolas Promotoras de Saúde: experiências no Brasil*. Série Promoção de Saúde. n. 6. Brasília, DF.
- Chauí, M. (1999). Uma ideologia perversa. Folha de São Paulo, 14 mar, acessado fevereiro 28, 2014, em <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc14.htm>.
- Chrispino, A. & Dusi, M. L. H. M. (2008). Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura de paz. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.* 16(61), 597-624.
- Coelho, C. M.; Lessa, T. T.; Carvalho, R. M.; Coelho, L. A. M. C.; Scari, R. da S.; Fernandes, et al. (2011) Qualidade de vida em mulheres praticantes de hatha ioga. *Motriz*, Rio Claro, 17(1), 33-38.
- Collares, P. M. C. (2012). *Promoção da saúde na diversidade humana e na pluralidade de itinerários terapêuticos*. Campinas: Saberes.
- Conceição, W. L., Oliveira, L. P., Freitas, T. P., Matias, R. A., Venâncio, L. & Sanches Neto, L. (2009). Práticas corporais alternativas: Massagem, autoconhecimento e resiliência – possibilidades de trato pedagógico no cotidiano da Educação Física escolar. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 55-61.
- Conferência de Adelaide. (1988). *Políticas Públicas Saudáveis*. Adelaide, Austrália.
- Correia, A. K. de S. (2007). *Chakras: A influência dos chakras nos aspectos psicológicos e fisiológicos do ser humano*. Fortaleza: Unifor.
- Costa, B. L., Freitas, R. F., Santos, G. S., Reis, V. M. C. P., Ogando, B. M. A. P., Rocha, J. S. B. (2013). Agressividade de crianças inseridas no Projeto Nadar, de acordo com gênero, raça, atividades em tempo livre e comportamento dos pais. *Pensar a Prática*, 16 (4), 956-1270.
- Dalbello-Araújo, M., Andrade, M. A., Quintanilha, B. C., Lazarini, W. S., Rodrigues, A. P. & Sodré, F. (2012). Educação em saúde sob o paradigma da promoção. In: Landim, F. L. P.; Catrib, A. M. F. C. & Collares, P. M. C. *Promoção da saúde na diversidade humana e na pluralidade de itinerários terapêuticos*. Campinas, SP: Saberes.
- Declaração de Adelaide. (1988). *Políticas Públicas Saudáveis*. Adelaide, Austrália.

- Declaração de Bogotá. (1992). *Promoção da saúde e equidade*. Santafé de Bogotá, Colômbia.
- Declaração de Jakarta. (1997). *Promoção da saúde no século XXI*. Jakarta, Indonésia.
- Declaração de Sundsvall. (1991). *Ambientes favoráveis à saúde*. Sundsvall, Suécia.
- Dessen, M. (2012). O brasileiro tomou mais crédito em 2011 e não consegue pagar. *Folha de São Paulo*. Caderno Mercado. São Paulo, segunda-feira, 13 fev.
- Diário do Nordeste. (2014). ONG mexicana aponta Fortaleza como 7ª. Cidade mais violenta do mundo. Fortaleza, 20 jan 2014. Acedido março 11, 2014 em <http://diariodonordeste.globo.com/noticia.asp?codigo=373923>.
- Doria Filho, U. (2001). *Introdução à Bioestatística: para simples mortais*. (3ª ed.). São Paulo: Negócio editora.
- Dunne, D. (1997). *Yoga ao Alcance de Todos: Como Alcançar Vida Longa e Feliz*. São Paulo: Pensamento.
- Ehud, M., An, B-D. & Avshalom, S. (2010). Here and now: Yoga in Israel schools. *International Journal of Yoga*, 3(2), 42-47.
- Elias, M. T. (2008). Auto-regulação energética sob a ótica do Yoga e da Psicologia Corporal. In: Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro, Convenção Brasil/Latino-América. *Anais*. Curitiba: Centro Reichiano, Cd-Rom. [ISBN – 978-85-87691-13-2]. Acedido novembro 11, 2013, em <http://www.centroreichiano.com.br>
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Mc Graw Hill, Artmed.
- Esteves, B. (2010). *Yoga para a 3ª. Idade* (4ª ed.). São Paulo: Ícone.
- Federação Portuguesa de Yoga. (2014). História do Yoga. Acedido fevereiro 11, 2014 em http://www.tpyoga.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=151
- Ferreira, M.; Matsudo, S.; Matsudo, V., & Braggion, G. (2003). Efeitos de um programa de orientação de atividade física e nutricional sobre a ingestão

- alimentar e composição corporal de mulheres fisicamente ativas de 50 a 72 anos de idade. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11(1), 35-40.
- Flick, U. (2009). Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2011a). *Educação e mudança* (34ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (43ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do Cotidiano Escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gaya, A. (2008). *Ciências do Movimento Humano: Introdução à metodologia da pesquisa*. Porto Alegre: Artmed.
- Godoy, D. V.; Brighenti, R. L.; Severa, A.; Gasperi, R. & Poli, L. V. (2006). Ioga Versus Atividade Aeróbia: efeitos sobre provas espirométricas e pressão inspiratória máxima. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 32(2), 130-135.
- Goleman, D. (2005). *A Arte da Meditação* (2ª. Ed.). Rio de Janeiro: Sextante.
- Gomes, D. R. G de M. (2002). *Yoga e saúde: O que deseja o homem quando busca o Yoga?*. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação em Saúde, Universidade de Fortaleza, Brasil.
- Gomes, J. P. (2009). As Escolas Promotoras de Saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. *Educação*, 32(1), 84-91.
- González, V. L., & Waterland, A. Díaz-Páez. (1998). Efectos Del Hatha-Yoga Sobre La Salud. Parte I. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 14(4), 393-7.
- Haguette, T. (2010). *Metodologias Qualitativas na Sociologia* (12ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Harada, J.; Pedroso, G. C.; Matos, R. M., & Machado, L. B. (2007). Rede de escolas promotoras de saúde no contexto sociocultural do Município de Embu – São Paulo. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.

- Hermógenes, J. (2001). *Iniciação ao Yoga* (8ª. ed.). Rio de Janeiro: Nova Era.
- Hermógenes, J. (2005). *Saúde plena: Yogaterapia* (5ª. ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Hermógenes, J. (2010). *Autoperfeição com Hatha Yoga* (53ª. ed.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Hollis, J. (1997). *Sob a Sombra de Saturno: A Ferida e a Cura dos Homens*. São Paulo: Paulus.
- IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. n. 32, Rio de Janeiro, 2013. Recuperado em 22 fevereiro, 2014, de http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf. Acesso em: 22 fev 2014.
- Jacques, P. B. & Olinda, Q. B. (2012). Um Olhar da Saúde sobre a Violência. Editorial. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, 25(2), 127-128.
- Jares, X. R. (2005). *Educar para a Verdade e para a Esperança: Em Tempos de Globalização, Guerra Preventiva e Terrorismos*. Porto Alegre: Artmed.
- Kaley-Isley, L. C., Peterson, J., Fischer, C., Peterson, E. (2010). Yoga as a Complementary Therapy for Children and Adolescents. *Psychiatry MMC*, 7 (8), 20-32. London.
- Kent, H. & Hayler, C. (2011). *Guia para iniciantes: Yoga*. São Paulo: Universo dos Livros.
- Khalsa, D. S. (2005). *Longevidade do Cérebro* (14ª. ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Kiecolt-Glaser, J. K., Christian, L., Preston, H. Houts, C. R. Malarkey, W. B., Emery, C. F. & Glaser, R. (2010). Stress, Inflammation, and Yoga Practice. *Psychosom Med.*, 72(2), 113-126.
- Kirkwood, G., Rampes, H., Tuffrey, V., Richardson, J. & Pilkington, K. (2005). Yoga for anxiety: a systematic review of research evidence. *British Journal of Sports Medicine*, 35, 884-891.
- Krucoff, C., Carson, K., Peterson, M., Shipp, K. & Krucoff, M. (2010). Teaching Yoga to senior: Essential considerations to enhance safety and reduce risk in a

- uniquely vulnerable age group. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 16(8), 839-905.
- Kupfer, P. (2000). *Yoga Prático: Yoga Sádhana* (2ª. ed.). Florianópolis: Dharma.
- Kupfer, P. (2001). *Dicionário de Yoga* (3ª. ed.). Florianópolis: Dharma.
- Kuttner, L., Chambers, C. T., Hardial, J., Israel, D. M., Jacobson, K. & Evans, K. (2006). A randomized trial of Yoga for adolescents with irritable bowel syndrome. *Pain Research & Management*, 11(4), 217-224.
- Lalonde, M. (1974). *A New Perspective on the Health of Canadians: a working document*. Minister of National Health and Welfare. Otawwa, Canadá.
- Lin, K., Hu, Y., Chang K., Lin, H. & Tsauo, J. (2011). Effects of Yoga on Psychological Health, Quality of Life, and Physical Health of Patients with Cancer: A Meta-Analysis. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2011, 659876, 12.
- Lipp, M. N., Alcino, A. B., Silva, A. C. A., Laioni, D. T., Torrezan, E. A., Proença, I. M. et al. (1998). *Relaxamento para todos: Controle o seu stress* (2ª. ed.). Campinas: Papirus.
- Lisboa, C. S. de M. & Koller, S. H. (2001). Construção e Validação de Conteúdo da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 59-69.
- Lisboa, C. S. M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização, e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Mãe, A. (1992). *Educação: Um Guia para o Conhecimento e o Desenvolvimento Integral de Nosso ser*. Salvador, BA: Ananda.
- Maia, L. de L. Q. G. N., Araujo, Al., Santos Junior, A. da S. (2012). O entendimento da violência escolar na percepção de adolescentes. *Rev Med Minas Gerais*, 22(2), 166-173.

- Maia, M. H. (2008). Em favor do cultivo da paz. In: Matos, K. S. A. L., Nascimento, S. & Nonato Júnior, R. *Cultura de paz: Do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: UFC.
- Maldonado, D. P. A. & Williams, L. C. de A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10 (3), 353-362.
- Maldonado, L. A.; Azevedo, A. M. F., & Castro, I. R. R. (2007). O Programa de Alimentação Escolar como Estratégia de Promoção da Saúde na Cidade do Rio de Janeiro. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Malta, D. C., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M., Monteiro, R. A., Sardinha, L. M. V., Crespo, C., Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A., & Porto, D. L. (2009). Bullying nas escolas brasileiras: Resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE), *Ciência & Saúde Coletiva*, Manguinhos, RJ, 15(2), 3065-3076.
- Malta, D. C., Souza, E. R., Silva, M. M. A., Silva, C. dos S., Andreazzi, M. A. R., Crespo, C., Mascarenhas, M. D. M., Porto, D. L., Figueroa, A. L. G., Neto, O. L. de M., Penna, G. de O. (2010). Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, manguinhos, RJ, 15(2), 3053-3063.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ª. ed.). Lisboa: Sílabo.
- Matos, K. S. L. (2006b). Vivência de paz: O reiki na escola Parque 210/211 Norte – Brasília. In: Bonfim, M. do C. A. & Matos, K. S. L. *Juventudes, cultura de paz e violências nas escolas*. Fortaleza: UFC.
- Matos, K. S. L. (2010). A paz protege: cultura de paz, juventudes e docentes. In: Matos, K. S. L.; Nonato Júnior, R. (orgs.). *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. Fortaleza: Edições UFC.

- Matos, K. S. L. (2011). Percursos de jovens no espaço escolar. In: Lopes, K. J. M., Carvalho, E. N. & Matos, K. S. A. L. *Ética e as reverberações do fazer*. Fortaleza: UFC.
- Matos, K. S. L. (org.). (2006a). *Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais*. Fortaleza: UFC.
- Matos, K. S. L., Menezes, H. P. & Alves, R. N. (2006). Juventude, Escola e Imagens na Mídia. In: Bonfim, M. do C. A. & Matos, K. S. L. *Juventudes, cultura de paz e violências nas escolas*. Fortaleza: UFC.
- Matos, K. S. L.; Nascimento, V. S. (2006). Construindo uma cultura de paz: o projeto “Paz na Escola” em Fortaleza. In: Matos, K. S. L. (org.). *Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade*. Fortaleza: Editora UFC.
- Matos, K. S. L.; Nonato Júnior, R. (2006). Escolas, paz e espiritualidade: transversalidades na educação. In: Matos, K. S. L. (org.). *Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade*. Fortaleza: Editora UFC.
- Medeiros, M. L.; Santos, M. de L. M.; Soares, F. J. P., & Padilha, E. C. (2007). Escolas promotoras de saúde e violências nas escolas em Maceió – Alagoas. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Mehta, Sanjiv., Mehta, V., Mehta, Sagar., Shah, D., Motiwala, A., Vardhan; J. et al. (2011). Multimodal Behavior Program for ADHD Incorporating Yoga and Implemented by High School Volunteers: A Pilot Study. *International Scholarly Research Network. ISRN Pediatrics*. 2011, 1-5.
- Mendes, C. S. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista Escola de Enfermagem*, 45 (3), 581-588.
- Metha, R. (1995). *Yoga: A Arte da Integração*. Brasília: Teosófica.
- Miranda. C. (1994). *Hatha, O A B C do Yoga*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro.

- Moraes, F. O., & Balga, R. S. M. (2007). A Yoga no Ambiente Escolar como Estratégia de Mudança no Comportamento dos Alunos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6 (3), 59-65.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília, DF: Cortez.
- Moysés, S. T., Krempel, M. C. & Moysés, S. J. (2007). Ambientes saudáveis, escolas saudáveis: Uma estratégia de promoção da saúde em Curitiba – Paraná. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Nascimento, E. L.; Matos, K. S. A. L. (2011). Formação em educação e cultura de paz: reflexões a partir da ótica das juventudes. In: Matos, K. S. A. L. (org.). *Cultura de paz, ética e espiritualidade II*. Fortaleza: UFC.
- Nascimento, V. S. (2010). A promoção da cultura de paz e o aspecto da criatividade do educador. In: Matos, T. G. R.; Nascimento, V. S.; Petrola, D. A. F. *Educação e libertação: a tessitura dos saberes pela práxis*. Fortaleza, Premius.
- Nolasco, S. (2001). *De Tarzan a Homer Simpson: Banalização e Violência Masculina em Sociedades Contemporâneas Ocidentais*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Nolasco, S. (Org.). (1995). *A Desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Oehlschlaeger, M. H. K., Pinheiro, R. T., Horta, B., Gelatti, C. & San'Tana, P. (2004). Prevalência e fatores associados ao sedentarismo em adolescentes de área urbana. *Rev Saúde Pública*, 38(2), 157-163.
- Oliveira, E. N.; Barreto, I. C. de H. C.; Andrade, L. O. M. & Canuto, O. M. C. (2007). A promoção da saúde e a interface com a educação: a experiência do município de Sobral – Ceará. In: In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas Promotoras de Saúde: experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Oliveira, F. C. (2012) *Relações entre desenvolvimento moral, percepção da manifestação de condutas agressivas e estilos de resoluções de conflitos em*

- crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e Leitura* (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pagés, J. C. G. & González, D. A. F. (2009). Masculinidad y Violencia: aproximaciones desde el universo del deporte. *Educar em Revista*, 35, 123-236.
- Paixão, D. L. L., & Almeida, A. M. O. (2007). *Violência na Escola: Os processos de silenciamento e as dificuldades para uma convivência harmônica*. I Seminário Distrital de Convivência Escolar. Taguatinga, DF: Universidade Católica de Brasília- UNESCO.
- Parker, I. (2004). Discourse analysis. In: Flick, K. U., E. V. & Steinke, I. (eds). *A companion to qualitative research*. London: SAGE.
- Pêcheux, M. (2012). *Análise de Discurso*. (3ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Pedrosa, J. I. dos S. (2007). Educação Popular e Promoção as Saúde: bases para o desenvolvimento da escola que produz saúde. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Pereira, M. H. N. (1990). *Mudanças na adiposidade de mulheres adultas após um programa de exercícios enriquecido das técnicas de modificação dos hábitos alimentares e da atividade física espontânea*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
- Pontes, P. L. (2002). Violência e juventude: Questões sociais e sistema penal. In: Gomes, A. (org). *Paz só com justiça social*. São Paulo: Anita Garibaldi.
- Pradhan, B. & Nagendra, H. R. (2010) Immediate effect of two yoga-based relaxation techniques on attention in children. *International Journal Yoga*, 3(2), 67–69.
- Revista Galileu. (1998). *Meditação: A ginástica do espírito*,8(88). Rio de Janeiro: Globo.
- Rezende, R. (2007). Da Saúde Escolar para a Formação de uma Rede de Escolas Promotoras de Saúde no Estado do Tocantins. In: Brasil. Ministério da Saúde.

- Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Romão, D. M. M. (2013). *Jornalismo policial: indústria cultural e violência*. Dissertação de mestrado. Mestrado em psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Romarco, E. K. S. & Lima, C. B. F. (2008). Benefícios dos Exercícios Respiratórios no Yoga em Mulheres Adultas na Faixa Etária de 40 a 90 Anos. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, 6(3), 78-90.
- Santos, A. L. P. & Carvalho, M. E. P. Relação de gênero no recreio escolar. In: Bonfim, M. do C. A.; Matos, K. S. A. L.; Gomes, A. B. S.; Santos, A. C. de S. (org.). (2010). *Educação e diversidade cultural*. Fortaleza: UFC.
- Shilling, F. (2004). *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna.
- Sícoli, J. L. & Nascimento, P. R. (2003). Promoção de Saúde: concepções, princípios e operacionalizações. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 7(12), p.91-112.
- Silva, C. dos S. (2012). Promoção da Saúde: processos e mecanismos que consolidam transformações. In: Landim, F. L. P.; Catrib, A. M. F. C., & Collares, P. M. C. *Promoção da saúde na diversidade humana e na pluralidade de itinerários terapêuticos*. Campinas: Saberes.
- Silva, C. dos S. & Delorme, M. I. de C. (2007). Apresentação das Experiências. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Silva, C. dos S.; Mattos, P. C. de A.; Mendes, S. R., & Cotrim, S. N. N. (2007). Redes de Escolas Promotoras de Saúde no Município do Rio de Janeiro: um desafio à formulação de políticas saudáveis à cidade. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.

- Silva, E. B.; Leal, D. A. B.; Pinto, E. de C. (2010). Construindo práticas pedagógicas de cultura de paz em escolas públicas de Teresina. In: Bonfim, M. do C. A.; Matos, k. S. A. L.; Gomes, A. B. S.; Santos, A. C. de S. (orgs.). Educação e diversidade cultural. Fortaleza: UFC.
- Silva, J. A. A. & Haddad, F. (2007). Prefácio. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Silva, J. M. S. (2009). *Os efeitos da ansiedade na aprendizagem e a prática do Yoga como recurso psicopedagógico*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. P. 7388-7396.
- Silva, M. A. (2007). Promoção da Saúde na Escola: brincar e construir uma nova práxis. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Silva, M. A. S. M. (2005). Sobre a Análise do Discurso. *Revista de Psicologia da UNESP*, 4(1), 16-40.
- Simard, Andrée-Anne, & Henry, M. (2009). Impact of a short yoga intervention on medical students' health: A pilot study. *Medical Teacher*, 31, 950–952.
- Tavares, M. de F. L., & Rocha, R. M. (2007). Promoção da Saúde e a Prática de Atividade Física em Manguinhos – Rio de Janeiro. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2007). *Métodos de Pesquisa em Atividade Física* (5ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Touraine, A. (2010). *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?* (3ª ed.). São Paulo: Instituto Piaget.
- Trevisan, J. S. (1998). *Seis Balas num Buraco Só: a Crise do Masculino*. Rio de Janeiro: Record.
- Vianna, L. A. C. (2012). *Processo Saúde-Doença*. São Paulo: UNIFESP.

- Waiselfisz, J. J. (2013). Mapa da violência 2013: Mortes matadas por armas de fogo. Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos. Recuperado em 7 março, 2014, de http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/MapaViolencia2013_armas.pdf
- Walsh, R. (Org.). (1997). *Além do Ego: Dimensões Transpessoais em Psicologia* (10ª. Ed). São Paulo: Cultrix/ Pensamento.
- Weber, J. C., & Lamb, D. R. (1970). *Statistics and research in physical education*. Saint Louis: C. V. Mosby.
- Wendell, N. (2007). Paz com Arte nas Escolas de Salvador – Bahia. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- Westphal, M. F., & Arai, V. J. (2007). Projeto fundo de Quintal: a experiência de Escola Promotora de Saúde no Município de Itaoca – São Paulo. In: Brasil. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. *Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil*. Série Promoção da Saúde n. 6. Brasília, DF.
- White, L. S. (2009). Yoga for Children. *Pediatric Nursing*, 35 (5), 277-284.
- World Health Organization (WHO). (1998). *Promoción de la Salud: Glosario*. Ministério de Sanidad y Consumo. Ginebra.
- World Health Organization (WHO). (2002). World report on violence and health. Geneva: Acedido fevereiro 15, 2014, em <http://whglbdoc.who.int/publications/2002/9241545615eng.pdf?ua=1>.

7. ANEXOS

**O PAPEL INTERVENTIVO DO YOGA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E
CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR**

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: O papel interventivo do *Yoga* na promoção da saúde e de cultura de paz no ambiente escolar.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Diana Ribeiro Gonçalves de Medeiros Gomes

Prezado(a) Colaborador(a),

O seu filho ou aluno pelo qual o senhor(a) é responsável está sendo convidado a participar desta pesquisa que avaliará a contribuição do *Yoga* na promoção da saúde e de uma cultura de paz no ambiente escolar. Sentimos a necessidade de analisar se haverá redução da violência no ambiente escolar produzida pela inclusão do *Yoga* na vida dos estudantes e investigar se, com a prática do *Yoga*, há mudanças na vida de alunos de escola pública.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa o aluno deverá responder a um questionário e participar de aulas de *Yoga* duas vezes por semana (grupo experimental) ou assistir às palestras sobre *Yoga* (grupo-controle), durante um ano letivo e, posteriormente, responder a uma entrevista (grupo experimental), que será gravada com a utilização de um gravador, caso o senhor(a) autorize, sobre a percepção do aluno em relação às atitudes e ao comportamento dele no ambiente escolar.

Lembramos que a participação é voluntária, tendo o aluno a liberdade de não querer participar, e poder desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o preenchimento do questionário, as sessões de *Yoga* e às respostas à entrevista, sem nenhum prejuízo para ele.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: As sessões de *Yoga* não trarão qualquer desconforto, pois há um respeito ao corpo advindo da sua filosofia; desta forma, cada pessoa faz as posturas conforme a sua possibilidade, o que acarreta ao praticante um risco mínimo. Em relação ao questionário e à entrevista que o aluno responderá, muito embora possa haver alguma pergunta que cause constrangimento, o risco e desconforto será mínimo, uma vez que sua identidade será resguardada.

3. BENEFÍCIOS: Além dos benefícios (físicos, emocionais, mentais e espirituais) que o *Yoga* proporcionará aos alunos que participarão da pesquisa, os resultados deste estudo poderão mostrar as mudanças de comportamento dos participantes, de uma cultura de violência em direção a uma cultura de paz.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável:

Nome: Diana Ribeiro Gonçalves de Medeiros Gomes

Endereço: Rua Dr. Márlcio Fernandes, 430 apto. 1202.

CEP: 60810-025 Fortaleza-CE

Fone: (85) 3241-0649

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o seu filho nos fornecer, ou que sejam conseguidas mediante a nossa observação, serão utilizadas somente para esta pesquisa. As respostas ao questionário e à entrevista ficarão em segredo e o nome do aluno não aparecerá em lugar nenhum do questionário e fita gravada da entrevista, nem quando os resultados forem apresentados.

6. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos nela utilizados, pode procurar, a qualquer momento, a pesquisadora responsável.

Nome da pesquisadora responsável: Diana Ribeiro Gonçalves de Medeiros Gomes

Endereço: Rua Dr. Márlcio Fernandes, 430 apto. 1202.

CEP: 60810-025 Fortaleza-CE

Telefone: (85) 3477-3205

Horário de atendimento: 7 h e 30 min às 11 h

Se quiser obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza, CE.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – COÉTICA

Universidade de Fortaleza.

Av. Washington Soares, 1321, Bloco da Reitoria, Sala da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1º andar.

Bairro Edson Queiroz, CEP 60811-341.

Telefone (85) 3477-3122, Fortaleza, Ce.

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) autorize seu filho ou dependente a participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em autorizar seu filho ou dependente a participar deverá, preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

O **sujeito de pesquisa** ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O **pesquisador responsável** deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.


CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a)_____, portador(a) da cédula de identidade_____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Fortaleza-CE., _____ de _____ de _____.

Assinatura do Representante legal


Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Marque, apenas, uma resposta das opções seguintes que estão relacionadas às suas atitudes e ao seu comportamento na escola:

	ATITUDES	1 Nunca	2 De vez em quando	3 algumas vezes	4 Frequente- mente	5 Sempre
1.	Considera-se uma pessoa agitada?					
2.	Envolve-se em brigas com os(as) colegas?					
3.	Tenta ridicularizar o(a) professor(a)?					
4.	Risca as carteiras e paredes da escola?					
5.	Perturba o andamento da aula com sua conversa?					
6.	Briga com o(a) professor(a)?					
7.	Chuta, bate nos(as) colegas?					
8.	Tem dificuldade de trabalhar em grupo?					
9.	Desafia o(a) professo(a)?					
10.	Tenta amedrontar, intimidar o(a) professor(a)?					
11.	Estraga objetos dos(as) colegas?					
12.	Seus(suas) colegas reclamam do seu comportamento?					
13.	O(a) professor(a) reclama do seu comportamento?					
14.	Costuma danificar objetos do ambiente escolar?					
15.	Ameaça os(as) colegas?					
16.	Fala palavrões?					

7. ANEXOS

17.	Discute desrespeitosamente com os(as) colegas?					
18.	Discute desrespeitosamente com o(a) professor(a)?					
19.	Ameaça o(a) professor(a)?					
20.	Amedronta e intimida os(as) colegas?					
21.	Ridiculiza os(as) colegas?					
22.	Implica e provoca os(as) colegas?					
23.	Não sabe perder em jogos competitivos?					
24.	Tenta agredir fisicamente o(a) professor(a)?					
25.	Provoca intriga entre os(as) colegas?					
26.	É uma pessoa dispersiva?					
27.	Implica e provoca o(a) professor(a)?					
28.	É uma pessoa agressiva?					
29.	Leva algum tipo de arma para a escola?					
30.	Humilha os(as) colegas?					
31.	Faz uso de algum tipo de droga (cigarro, álcool, maconha, crack, cocaína etc.)?					

Observação: Este questionário foi baseado no trabalho de Lisboa e Koller (2001), intitulado *Construção e Validação de Conteúdo da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola*. A escala utilizada para analisar as respostas foi uma adaptação da de Likert, constando de cinco pontos (1 = nunca, 2 = de vez em quando, 3 = algumas vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre).

ANEXO III - QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

Marque, apenas, uma resposta das opções seguintes que estão relacionadas às atitudes e ao comportamento dos seus alunos da turma de Informática III da escola:

	ATITUDES	1 Nunca	2 De vez em quando	3 algumas vezes	4 Frequente- mente	5 Sempre
1.	Considera seus alunos agitados?					
2.	Eles se envolvem em brigas com os(as) colegas?					
3	Eles tentam ridiculizar o(a) professor(a)?					
4.	Eles riscam as carteiras e paredes da escola?					
5.	Perturbam o andamento da aula com suas conversas?					
6.	Brigam com o(a) professor(a)?					
7.	Chutam, batem nos(as) colegas?					
8.	Têm dificuldade de trabalhar em grupo?					
9.	Desafiam o(a) professo(a)?					

7. ANEXOS

10.	Tentam amedrontar, intimidar o(a) professor(a)?					
11.	Estragam objetos dos(as) colegas?					
12.	Seus(suas) colegas reclamam do seu comportamento?					
13.	Você reclama do comportamento dos alunos?					
14.	Costumam danificar objetos do ambiente escolar?					
15.	Ameaçam os(as) colegas?					
16.	Falam palavrões?					
17.	Discutem desrespeitosamente com os(as) colegas?					
18.	Discutem desrespeitosamente com o(a) professor(a)?					
19.	Ameaçam o(a) professor(a)?					
20.	Amedrontam e intimidam os(as) colegas?					
21.	Ridiculizam os(as) colegas?					
22.	Implicam e provocam os(as) colegas?					

23.	Eles não sabem perder em jogos competitivos?					
24.	Tentam agredir fisicamente o(a) professor(a)?					
25.	Provocam intriga entre os(as) colegas?					
26.	São alunos dispersos?					
27.	Implicam e provocam o(a) professor(a)?					
28.	São alunos agressivos?					
29.	Levam algum tipo de arma para a escola?					
30.	Humilham os(as) colegas?					
31.	Fazem uso de algum tipo de droga (cigarro, álcool, maconha, crack, cocaína etc.)?					

Observação: Este questionário foi baseado no trabalho de Lisboa e Koller (2001), intitulado *Construção e Validação de Conteúdo da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola*. A escala utilizada para analisar as respostas foi uma adaptação da de Likert, constando de cinco pontos (1 = nunca, 2 = de vez em quando, 3 = algumas vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre).

ANEXO IV - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Data de Nascimento: _____

1) Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino

2) Contando com você, quantas pessoas moram na sua casa?

1. () 1 a 2 pessoas 2. () 3 a 4 pessoas 3. () 5 a 6 pessoas

4. () mais de 6 pessoas

3) Quem mora com você como seu(s) responsável(eis)?

1. () Pai e mãe 2. () Pai 3. () Mãe 4. () Tia 5. () Avó

6. () Outra pessoa

4) Baseando-se no salário mínimo, qual a renda familiar?

1. () 1 salário 2. () 2 salários 3. () 3 a 5 salários 4. () mais de 5
salários

5) Qual a sua Religião?

1. () Católica 2. () Evangélica 3. () Espírita 4. () Umbadista

5. () Candomblé 6. () Budista 7. Testemunha de Jeová

8. () Outra: _____

ANEXO V - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que é *Yoga* para você?
2. Que benefícios você adquire com a prática do *Yoga*?
3. Como você era antes de iniciar o *Yoga*?
4. Que mudanças você percebeu na sua pessoa depois de um ano de prática?
5. De que forma a prática de *Yoga* contribuiu na sua vida?
6. Com a inclusão do *Yoga* em sua vida, o que mudou em relação aos seus sentimentos e atitudes?
7. Para o seu cotidiano, quais foram as mudanças mais significativas?
8. Na sua família, que comentários fazem sobre você após a prática do *Yoga*?
9. Na escola, com os colegas e professores, há algum comentário nesse sentido? Qual?
10. Você sente que o *Yoga* contribuiu para a harmonização corpo/mente/espírito no seu cotidiano? Como?
11. Qual o significado da experiência de praticar *Yoga*?
12. Você acha que o *Yoga* o educa em algo? Em quê?
13. Em relação a sua saúde, que benefícios o *Yoga* lhe proporciona?
14. O que você sente quando pratica *Yoga*?
15. Qual o espaço que tem o *Yoga* no seu cotidiano?
16. Como o *Yoga* pode contribuir na redução da violência escolar e na promoção de uma cultura de paz?

ANEXO VI – NOTAS DE AULA SOBRE YOGA

NOTA DE AULA – 1 (O Yoga de Patanjali) INTRODUÇÃO AO ASHTANGA YOGA DE PATANJALI

ESCRITO POR ENKI. PUBLICADO EM YOGA

A palavra Ashtanga vem do sânscrito e é composta pela união de outras duas palavras, a saber: Ashta e Anga.

Ashta tem como tradução oito e Anga pode ser traduzida como partes ou ainda membros. Assim, a tradução livre da palavra é algo como O Yoga das Oito Partes ou os Oito Membros do Yoga. Comumente é chamada de Yoga dos Oito Passos.

O Ashtanga Yoga é baseado na filosofia sistematizada e explanada pelo sábio Patanjali. No entanto, a prática do Yoga em si é muito mais antiga datando de cerca de 5.000 anos antes de Cristo, pois há descrições dela tanto na Filosofia Védica como nos Tantras.

Patanjali, através de seu renomado tratado Yoga Sutras, transformou os ensinamentos em um Darshan ou filosofia. Em seu Yoga Sutras, Patanjali ordenou a prática do Yoga, dividindo-a em oito partes.

As oito partes do Ashtanga Yoga:

1. Yama (Princípios ou código moral – autorrestrições)

- * Ahimsa – O princípio da não violência.
- * Satya – O princípio da veracidade.
- * Asteya – O princípio da não possessão indevida.
- * Brahmacharya – O princípio do controle dos desejos/continência. Não é somente o celibato.
- * Aparigraha – O princípio do desapego ou não-possesividade.

2. Niyama (Disciplinas Pessoais – auto-observâncias)

- * Shaucha - Pureza
- * Santosha - Contentamento
- * Tapas – Austeridade, firme comprometimento
- * Swadhyaya - Auto-estudo, estudo espiritual
- * Ishwar Pranidhan – Dedicação, auto entrega a Deus.

3. Asana (Posturas do Yoga / posições corporais). Uma postura estável e confortável que nos ajuda a atingir um equilíbrio mental.

4. Pranayama (Controle da Bioenergia). Extensão e controle da Bioenergia. Constituem de práticas respiratórias em sua maioria, mas não se restringem só a elas. Muitas vezes os mudras (gestos) e bandhas (contrações e travas corporais), bem como algumas asanas, podem ser consideradas como pranayamas, tecnicamente falando.

5. Pratyahara (Retraimento dos Sentidos). Uma preparação mental que nos ajuda a aumentar o poder da mente. Consiste no recolhimento dos sentidos do exterior, onde eles passam a se interiorizar e a seguir a mente.

6. Dharana (Concentração Sobre um Objeto). É a concentração da mente sobre um objeto e seu campo.

7. Dhyana (Meditação). É o retraimento da mente de todos os objetos externos, trazendo o foco da mente para o fluxo contínuo de lucidez, observando os objetos que se apresentam à mente com insenção, sem julgamento, buscando compreender a raiz emocional que constitui o objeto. Quando isso ocorre, desenvolvemos sabedoria. Esse gradual aumento da sabedoria faz, por consequência, aumentar nossa percepção da Consciência.

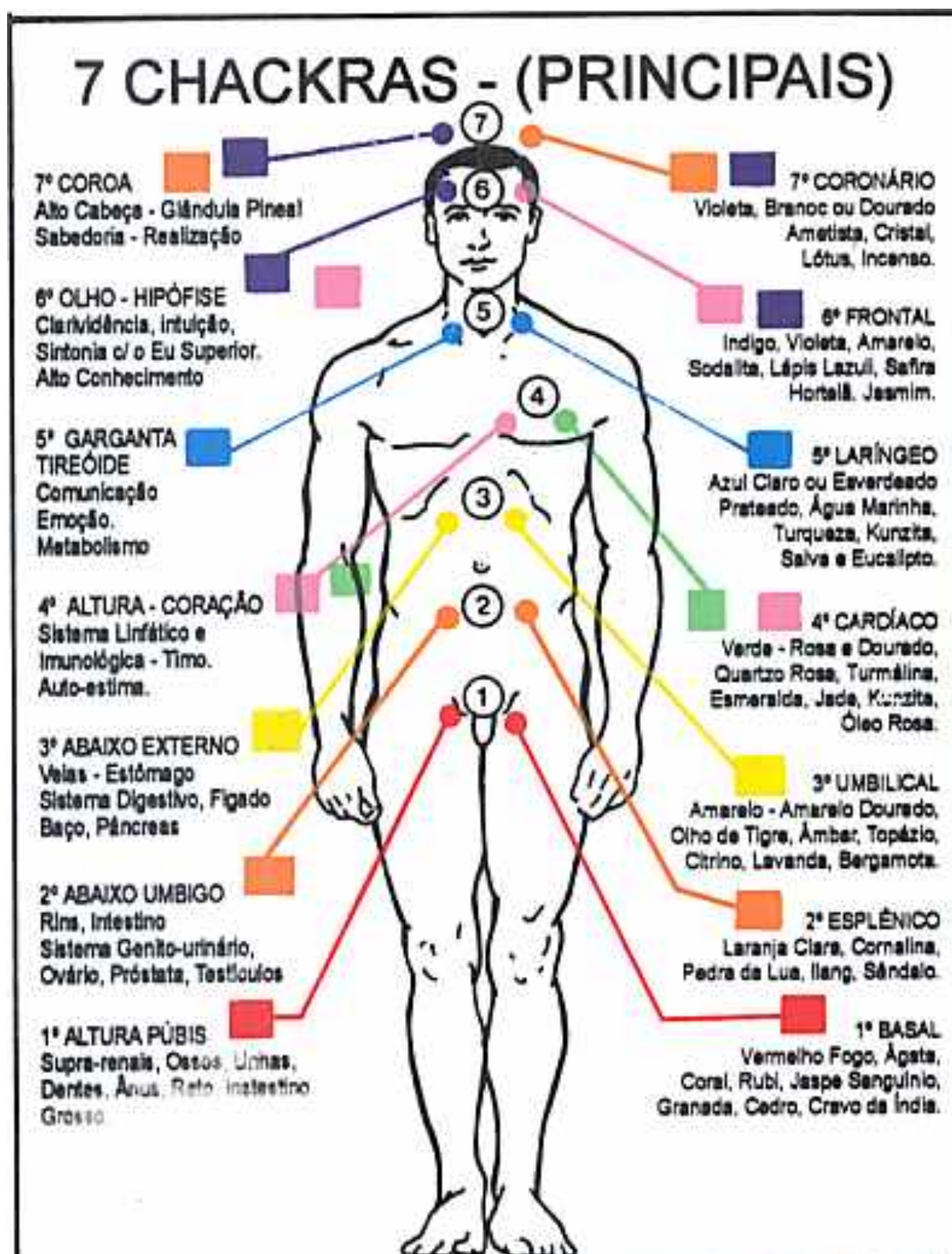
Meditar não é parar de pensar, mas sim compreender o porque de pensarmos.

8. Samadhi (Expansão da Percepção da Consciência). É o aumento da percepção da Consciência. Estado onde imperam a beatitude, felicidade e a plenitude. Possui vários níveis, sendo o mais sublime conhecido como Nirbija Samadhi, onde há a dissolução do foco de Consciência individual, restando apenas a Consciência Universal (união do jivatman com o paramatman).

Este é o objetivo final do Yoga, culminando na emancipação (moksha) ou libertação (mukti).

Fonte: <http://www.yogashala.org.br/index.php/yoga/19-introducao-ao-ashtanga-yoga-de-patanjali.html>

NOTA DE AULA – 2 (Principais Centros Energéticos – 7 Chakras)



Fonte: <http://goo.gl/3OdI2z>

NOTA DE AULA – 3 (Saudação ao Sol – *Surya Namaskar*)

Aprenda a fazer a Saudação ao Sol

Publicado por Redação em 21/12/2010 às 17h12

Fonte: <http://www.triada.com.br/yoga/pratica/aq175-212-840-1-aprenda-a-fazer-a-saudacao-ao-sol.html>

Criada pelos antigos mestres para celebrar a natureza, a *Surya Namaskar*, ou Saudação ao Sol, é uma das mais populares sequências de movimentos do yoga. Nas próximas páginas, você vai descobrir seu rico simbolismo e aprender a praticá-la

Texto • Fábio Portela / Fotos • Fran Matos

A milenar sabedoria indiana nos ensina que o Sol é o coração do nosso mundo. Não só do mundo material, gerando luz, energia e calor para a Terra, mas também do mundo espiritual. Segundo os antigos mestres yogues, todas as pessoas têm uma espécie de “sol interior”, que pode ser interpretado como nosso espírito e que deve estar sempre em contato com o Sol exterior, a força capaz de integrar todos os homens por meio de sua luz, poder e grandeza. Por tudo isso, nada mais justo do que celebrar todos os dias o nascer e o pôr-do-sol. E justamente com esse intuito foi criada a *Surya Namaskar*, ou Saudação ao Sol, uma das mais célebres sequências do yoga.



A importância da respiração

A origem do *Surya Namaskar* perdeu-se no tempo, pois ninguém sabe ao certo quem foi o primeiro mestre que decidiu louvar ao Sol.

O movimento completo, formado por 11 posições, reproduzido nas próximas páginas, é um exercício de baixo impacto, embora sua realização correta exija treino e dedicação. Por isso, nas primeiras vezes que você for praticá-los, é recomendável ter por perto um instrutor ou um aluno mais experiente.

Durante todo o exercício é preciso estar muito atento à respiração. O fluxo de ar entrando e saindo dos pulmões é que irá marcar o compasso e o ritmo para a realização de toda a sequência: o praticante que não respirar adequadamente durante a *Surya Namaskar* jamais irá realizá-la de forma correta.

Nesse conjunto de posições, a respiração estará sempre associada ao movimento, ou seja: a pessoa deve inspirar ou expirar apenas quando estiver passando de uma estação para outra. Quando estiver fixo nas posições, é necessário interromper o fluxo de ar. Por isso, cada praticante precisa encontrar um ritmo próprio para executar a sequência. Ninguém deve realizar a saudação seguindo os movimentos de outras pessoas. Cada um tem uma velocidade extremamente pessoal e deve se sentir confortável durante a prática.

Homenagem em etapas

O conjunto de exercícios começa com uma inspiração. De maneira geral, sempre que o movimento do corpo for para o alto, o praticante vai inspirar e, quando o sentido da movimentação for para baixo, é necessário soltar o ar. Para realizar as 11 posturas da sequência, é necessário aprender apenas oito posições, pois assim como o movimento do próprio Sol, a saudação é um ciclo perfeito, que termina exatamente como começou: as três últimas posturas repetem as três primeiras.

Se você já é um praticante de yoga, talvez tenha estranhado o fato de não fazer a sequência da forma apresentada aqui. Não se preocupe: é importante ressaltar que algumas escolas têm versões ligeiramente distintas da saudação. Algumas substituem o asana Adho Muka Svanasana (*cachorro olhando para cima*) pelo Bhujangásana no solo (*postura da cobra*). Outras não utilizam as poses intermediárias, como o Lunge (*Chaturanga com flexão do joelho*). Todas, porém, aumentam e melhoram a circulação sanguínea e dão flexibilidade, força e vitalidade ao praticante. Confira, a seguir, a sequência completa.

Aprenda a fazer a Saudação ao Sol

1. (postura da montanha)

Tadasana

A posição que inicia a sequência remete ao nascer do Sol. O praticante deve estar totalmente relaxado e concentrado. Comece a construir a postura pelos pés, que devem estar paralelos, com um espaço mínimo entre um e outro. Enrijeça os músculos das coxas, porém evite tensioná-los. Mantenha o quadril encaixado e a coluna ereta. Solte os braços de forma relaxada, mas mantenha as palmas das mãos viradas para dentro. A cabeça deve estar bem equilibrada, com o queixo levemente levantado e os olhos mirando o horizonte. Se quiser, una as mãos, na altura do peito, fazendo o gesto de saudação entre os yogues.



2.

Urdhva

Hastasana

(saudação com as mãos para cima)

Para começar, esteja atento à respiração: para passar a esta posição, é necessário respirar profundamente, enchendo seus pulmões de ar. Esse movimento irá ajudá-la a “abrir” o peito. Levante os braços realizando um movimento circular amplo, usando todo o espaço ao seu redor. Quando as mãos passarem pela altura do pescoço, comece a girar a cabeça e a olhar para cima, de modo que você possa enxergar suas palmas quando elas se tocarem. É exatamente neste ponto que você deve terminar de encher os pulmões. Estique o corpo o quanto puder, como se fosse possível tocar o Sol. Os músculos dos braços, das costas e das pernas entram nesse esforço, mas as plantas dos pés continuam tocando o solo totalmente.

3.

Tadasana

(curvatura para a frente)

“Desmonte” a postura anterior baixando as mãos lentamente, ao mesmo tempo em que solta o ar que está em seus pulmões. Os olhos devem acompanhar a descida das mãos para que os movimentos do pescoço tenham o mesmo ritmo tranquilo. As mãos seguem juntas até a altura do plexo solar, quando começam a se descolar para tocarem o chão. No início, pessoas com menos flexibilidade terão dificuldades para realizar essa postura corretamente, mas não importa: vá até aonde conseguir. Uma dica: solte o ar ao mesmo tempo em que tenta alcançar o chão. Neste asana, é importante manter a perna esticada, apesar da sensação incômoda que pode surgir atrás do joelho.



4.

Lunge

(posição avançada)

Comece levantando a cabeça e erguendo levemente o tronco. Se não conseguir manter toda a palma das mãos tocando o chão, deixe apenas as pontas dos dedos em contato com o solo. Lentamente, leve a perna esquerda para trás e a estique o máximo que puder. A perna direita, flexionada, deve desenhar um ângulo de 90°. Depois de “montar” a postura, eleve o olhar para a linha do horizonte. Essa posição exige muita força dos músculos das costas, principalmente daqueles que se localizam próximos à base da coluna vertebral. Quando você repetir o exercício, lembre-se de alternar a posição das pernas, para trabalhar por igual a musculatura.



5. Plank Pose (postura da prancha)

Jogue o corpo levemente para a frente, de maneira a conseguir um apoio firme sobre as duas mãos. Para isso, você pode dobrar um pouco o joelho direito, que estava servindo de primeiro apoio. Depois de se certificar que os braços estão bem fixos, leve a perna direita para trás, deixando-a paralela à esquerda. Não é preciso manter os pés unidos, eles podem ficar a um palmo de distância um do outro. Mantenha sempre os braços esticados e o olhar no horizonte, com o queixo levantado.



6. Chaturanga Damdasana (postura dos quatro apoios)

A passagem para a posição Chaturanga Damdasana pode parecer uma das mais simples da sequência, mas exige muita força muscular para ser feita corretamente. O praticante realizará uma flexão de braço, mas o movimento deve ser conduzido da maneira mais lenta possível. Note que as duas mãos devem estar na altura do peito, o que possibilita que os músculos do antebraço também sejam estimulados. O corpo deve ficar bem próximo do solo, e os únicos pontos de contato devem ser os pés e as mãos.



7. Urdhva Mukha Savanasana (cachorro olhando para cima)

Hora de inspirar novamente! Para começar, estique completamente os braços, como se estivesse “empurrando o chão”. Encha os pulmões e erga a cabeça em direção ao Sol. Quando estiver no ponto mais alto, experimente a sensação de “abrir” o peito e levar a cabeça lentamente para trás, formando uma espécie de arco. Tenha um cuidado especial também com os pés: nesta etapa, as plantas estão totalmente voltadas para cima, e apenas a parte superior do pé é que toca o solo, servindo de apoio. Neste ponto estão sendo trabalhados o bíceps, o tríceps e os músculos do antebraço.



8. Adho Mukha Svanasana (cachorro olhando para baixo)



A passagem para a sétima posição é relativamente fácil: basta erguer o quadril o mais alto possível. O corpo, naturalmente, encontra a postura de Adho Mukha Svanasana. Só é preciso ter cuidado na hora de girar os pés, pois as plantas voltam a tocar o solo. Aliás, o ideal é que toda a parte de baixo do pé esteja em contato com o chão, mas como isso é um pouco difícil, nas primeiras vezes em que praticar a sequência, o novo adepto conseguirá equilibrar-se apenas sobre os dedos: sem problemas, com o tempo, o corpo se acostuma.

Posições **9,** **10** **e** **11**
(Lunge, Uttanasa e Urdhva Hastasana)



Jogue o corpo levemente para a frente, de modo a conseguir um apoio firme sobre as duas mãos. Para isso, você pode dobrar um pouco o joelho direito, que estava servindo de primeiro apoio. Depois de se certificar que os braços estão bem fixos, leve a perna direita para trás, deixando-a paralela à esquerda. Não é preciso manter os pés unidos, eles podem ficar a um palmo de distância um do outro. Mantenha sempre os braços esticados e o olhar no horizonte, com o queixo levantado.

NOTA DE AULA – 4 (A respiração do Yoga – *Pranayamas*)

Enquanto a respiração (prana) for irregular, a mente permanecerá instável; quando a respiração se acalmar, a mente permanecerá imóvel e o yogi conseguirá a estabilidade. Por conseguinte, deve-se controlar a respiração. (Hatha yoga pradiipika II. 2).

Pranayama são exercícios de respiração com o objetivo de controlar energia- prana - que permeia todas as coisas, criar um corpo saudável, aquietar a mente, trazer equilíbrio das emoções, ou você nunca ouviu falar no momento de grande irritação alguém dizer: “Respire fundo!”

A respiração é vista como um dos membros de suma importância numa filosofia tão complexa e extensa como o Yoga. É o quarto ramo do Raja Yoga de Patãjali, que contém um caminho óctuplo, começando pela ética e subindo uma escadaria em direção a transcendência do ego e o encontro com a Realidade Suprema, ou iluminação.

Svatmarama, o autor de Hatha Yoga Pradipika, uma obra clássica do século XIV, que é um guia para a prática avançada de Hatha Yoga – dedica um capítulo inteiro a pranayamas.

Enquanto houver alento no corpo, haverá vida. Quando o alento parte advém à morte. Por isso, é necessário restringi-lo através da prática de pranayamas. (Hatha Yoga Pradipika II. 3).

Na respiração temos dois caminhos para atingir o entendimento: filosófico e o entendimento da existência de Deus: a inspiração e a expiração. A inspiração é o que nos conecta ao mundo externo, a expiração é o alento que nos ensina o desapego, o deixar sair. Esses dois caminhos são chamados de pravrtti marga – caminho da criação, e nivrtti marga - caminho da renúncia. A criação encontra-se na inspiração e a renúncia na expiração. O yogi (homens) ou yogini (mulheres) treinam para adquirir equanimidade entre os dois caminhos.

Iyengar, grande mestre de yoga da atualidade, no seu livro A Árvore do Yoga, ele compara toda a filosofia do yoga com uma árvore com suas raízes, tronco, casca, galhos, folhas e frutos. Sendo assim, os pranayamas estão no posto de folhas e cada parte é imprescindível para chegarmos ao fruto.

“Como as folhas que arejam a árvore e fornecem nutrientes para que seu crescimento seja saudável, também o pranayama alimenta e areja as células, os nervos, os órgãos, a inteligência e a consciência do sistema humano. Quando estamos realizando um ásana (postura física), só podemos entender plenamente o corpo se sincronizarmos a respiração com o movimento. Prana é energia. Ayama é criação, distribuição e manutenção.

Pranayamas é a ciência da respiração, que leva à criação, distribuição e manutenção da energia vital.” BKS Iyengar.

Respiramos automaticamente, sem nos deter que as partes dos nossos músculos respiratórios que utilizamos, os pranayamas, nos auxiliam a tomar consciência e aprender a conduzir o prana.

7. ANEXOS

Cada exercício tem uma função específica, aqui vamos detalhar alguns com seus objetivos e efeitos.

Para todos os exercícios é importante manter a coluna ereta e utilizar as narinas na inspiração (ar para dentro) e na expiração (ar para fora).

Tenha o hábito saudável de praticar Yoga diariamente.

RESPIRAÇÃO ABDOMINAL

- Sente-se ou deite-se. Mantenha a coluna ereta.
- Inspire (ar para dentro) e a barriga é projetada para fora expire (ar para fora) barriga para dentro.
- Durante o exercício não estufe a barriga, deixe-a relaxada.

RESPIRAÇÃO MÉDIA

- Este movimento deve ser feito com as costelas.
- Coloque as mãos nas costelas para que você perceba distensão das mesmas. Leve também, as mãos na parte lateral do tronco e na parte de trás.
- Inspire e movimente as costelas como uma sanfona distendendo.
- Expire, tentando perceber as costelas fechando.

RESPIRAÇÃO ALTA

- As mãos agora se posicionam nas clavículas.
- Ao inspirar, os ombros se elevam naturalmente. Esse movimento não deve ser forçado.

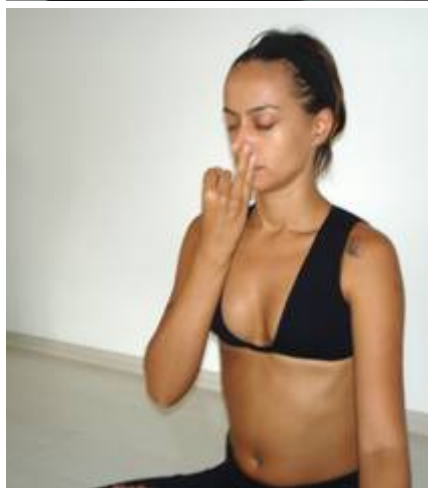
RESPIRAÇÃO COMPLETA

- Unir as três fases da respiração abdômen, costelas e peito.
- Inspirar e jogar a barriga para fora, expandir as costelas e inflar o peito.
- Expirar, agora ao contrário, primeiro no peito, depois costelas e abdômen.



NADHI SHODHANA

- Bloquear a narina direita com o polegar mão direita, inspirar pela narina esquerda.
 - Bloquear as duas narinas e reter o ar nos pulmões.
 - Abrir a narina direita e obstruir a esquerda com o dedo anelar expirar. Inspire pela narina direita, obstrua as duas, e expire pela esquerda. Sempre alternando as narinas.
 - Podemos iniciar sem colocar um ritmo, treinando de 15 à 20 minutos por dia. Depois, fazer cada fase, inspiração, retenção (durante a retenção, levar o queixo ao peito) e expiração contando até 10 segundos, de acordo com a capacidade pulmonar.
- Benefícios:** equilibrar as energias sutis e purificar as nadhis (correntes energéticas).
- Obs:** Os Yoguins podem colocar a mão direita em Uishnu Mudrá e a esquerda em Jñana Mudrá



SOPRO HÁ (PRAVA HÁ)

- Em pé, inspire ao mesmo tempo, que eleva os braços.
 - Ao soltar o ar, solte pela boca enquanto abaixa rapidamente o tronco, deixando sair o som “HÁ”. Não grite, deixe o ar sair pela pressão exercida pelo diafragma.
 - Mantenha os joelhos flexionados durante o exercício para evitar machucar a região lombar.
- **Indicações:** elimina impurezas e o ar residual dos pulmões.

Obs: Preste bastante atenção para não forçar a garganta para emitir o som.



KAPALABHATI

- Inspire naturalmente utilizando respiração completa e expire rapidamente expulsando o ar dos pulmões com a força do abdômen.
- Repetir várias vezes (30 ou 40 expirações)
- Inspirar profundamente e reter o ar nos pulmões. (Kumbaka, com as narinas bloqueadas e o queixo no peito como no Nadhi Shodhana).



Textos de Otávio Leal e Juliana Araújo (Krishna Priyah)

Humaniversidade

(11) 5055-2800

www.humaniversidade.com.br

Fonte: <http://www.humaniversidade.com.br/boletins/pranayama.htm>

NOTA DE AULA – 5 (Relaxamento)

Diana R. G de M. Gomes

1. Deite-se em decúbito dorsal, com as pernas afastadas e os braços ao longo do corpo, com as palmas das mãos voltadas para cima;
2. Perceba o ar que entra e o ar que sai pelas narinas. Procure não controlar sua respiração, apenas observe;
3. Tome consciência de cada parte do seu corpo em repouso. Observe os dedinhos dos pés, relaxe-os. Depois, relaxe tornozelos, joelhos e quadril. Sinta suas pernas mais pesadas. Continue fazendo uma viagem por todo o seu corpo. Relaxe os esfíncteres, os ombros, os cotovelos. Perceba o seu corpo cada vez mais pesado, mais largado. Visualize o espaço entre os lábios e relaxe. Tome consciência de todo o seu rosto, relaxe o espaço entre as sobrancelhas, a testa, os olhos. Observe se há alguma parte do corpo ainda tensa, solte-a. Agora, você está totalmente entregue a Mãe Terra. Permita se entregar e receber pelas palmas das mãos, toda a energia do universo. Relaxe....
4. Neste estado de paz interior, harmonia, tranquilidade, observe sua respiração. A cada expiração, coloque todos os sentimentos negativos para fora, raiva, ódio, vingança, violência, inveja.... A cada inspiração, mentalize, amor, paz, saúde, harmonia, união.
5. Visualize uma luz dourada entrando no seu corpo, pelo topo da cabeça, pelo 7º chakra. Lentamente, essa luz vai invadindo todo o ser, transformando você em um ser de luz. Você é um ser de luz! Você é um ser energético! Essa sua energia irradia para todas as pessoas e tudo que existe ao seu redor. Você e o universo são um. Você é um ser totalmente de luz e integrado ao todo.
6. Aproveite esse estado de boa aventura
7. No seu ritmo, vá mexendo os dedos dos pés, virando em decúbito lateral e ficando na posição fetal. Fique nessa postura de aconchego, de acolhimento. Diga para o seu corpo, para você o quanto você se ama.
8. Devagarinho, vá sentando, voltando.

7. ANEXOS

9. Esfregue as palmas das mãos até aquecer e depois, coloque-as sobre os olhos em forma de conchinha. Repetir mais 2 vezes.

Abra os olhos.

ANEXO VII – ESTATÍSTICA EXPLORATÓRIA

Estatística Exploratória antes (pré-teste)

```
EXAMINE VARIABLES=EscoresViolência BY Grupos
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT SPREADLEVEL(1)
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

[Conjunto_de_dados3] F:\DIANA dados alunos\Todos ANTES.sav

Case Processing Summary

	Grupos	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Experimental masculino ANTES	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Experimental feminino ANTES	6	100,0%	0	0,0%	6	100,0%
	Controle masculino ANTES	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Controle feminino ANTES	7	100,0%	0	0,0%	7	100,0%
	Professores antes	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

7. ANEXOS

Descriptives					
	Grupos		Statistic	Std. Error	
ESCORES DE VIOÊNCIA	Experimental masculino ANTES	Mean	49,1111	2,52457	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 43,2894 Upper Bound 54,9328		
		5% Trimmed Mean	48,7901		
		Median	49,0000		
		Variance	57,361		
		Std. Deviation	7,57371		
		Minimum	41,00		
		Maximum	63,00		
		Range	22,00		
		Interquartile Range	13,00		
		Skewness	,645	,717	
		Kurtosis	-,300	1,400	
	Experimental feminino ANTES	Mean	38,8333	1,62104	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 34,6663 Upper Bound 43,0004		
		5% Trimmed Mean	38,6481		
		Median	38,0000		
		Variance	15,767		
		Std. Deviation	3,97073		
		Minimum	35,00		
		Maximum	46,00		
		Range	11,00		
		Interquartile Range	5,75		
		Skewness	1,363	,845	
		Kurtosis	2,005	1,741	
	Controle masculino ANTES	Mean	51,0000	2,44949	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 45,3515 Upper Bound 56,6485		
		5% Trimmed Mean	51,0556		
		Median	52,0000		
		Variance	54,000		
		Std. Deviation	7,34847		
		Minimum	40,00		
		Maximum	61,00		

Controle feminino ANTES	Range		21,00	
	Interquartile Range		12,50	
	Skewness		-,255	,717
	Kurtosis		-1,363	1,400
	Mean		53,7143	2,85952
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	46,7173	
		Upper Bound	60,7113	
	5% Trimmed Mean		53,8492	
	Median		55,0000	
	Variance		57,238	
	Std. Deviation		7,56559	
	Minimum		41,00	
	Maximum		64,00	
	Range		23,00	
	Interquartile Range		11,00	
	Skewness		-,622	,794
	Kurtosis		,271	1,587
	Mean		72,5000	2,88469
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	65,6788	
		Upper Bound	79,3212	
	5% Trimmed Mean		72,7778	
Professores antes	Median		72,5000	
	Variance		66,571	
	Std. Deviation		8,15913	
	Minimum		57,00	
	Maximum		83,00	
	Range		26,00	
	Interquartile Range		11,25	
	Skewness		-,631	,752
	Kurtosis		1,168	1,481

7. ANEXOS

Tests of Normality

	Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Experimental masculino ANTES	,159	9	,200*	,924	9	,430
	Experimental feminino ANTES	,218	6	,200*	,889	6	,314
	Controle masculino ANTES	,196	9	,200*	,932	9	,499
	Controle feminino ANTES	,229	7	,200*	,953	7	,754
	Professores antes	,177	8	,200*	,923	8	,456

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Based on Mean	,668	4	34	,619
	Based on Median	,582	4	34	,678
	Based on Median and with adjusted df	,582	4	28,561	,678
	Based on trimmed mean	,660	4	34	,624

[Conjunto_de_dados1] F:\DIANA dados alunos\Todos DEPOIS.sav

Case Processing Summary

	Grupos	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Experimental masculino DEPOIS	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Experimental feminino DEPOIS	6	100,0%	0	0,0%	6	100,0%
	Controle masculino DEPOIS	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Controle feminino DEPOIS	7	100,0%	0	0,0%	7	100,0%
	Professores DEPOIS	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

Descriptives			
	Grupos	Statistic	Std. Error
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Experimental masculino DEPOIS	Mean	40,5556 ,94444
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	38,3777
		Upper Bound	42,7334
		5% Trimmed Mean	40,5617
		Median	41,0000
		Variance	8,028
		Std. Deviation	2,83333
		Minimum	37,00
		Maximum	44,00
		Range	7,00
		Interquartile Range	5,50
		Skewness	-,181 ,717
		Kurtosis	-2,011 1,400
	Controle masculino DEPOIS	Mean	34,8333 1,01379
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	32,2273
		Upper Bound	37,4394
		5% Trimmed Mean	34,7593
		Median	34,5000
		Variance	6,167
		Std. Deviation	2,48328
		Minimum	32,00
		Maximum	39,00
		Range	7,00
	Experimental feminino DEPOIS	Interquartile Range	4,00
		Skewness	,871 ,845
		Kurtosis	,735 1,741
		Mean	42,1111 1,89623
		95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	37,7384
		Upper Bound	46,4838
		5% Trimmed Mean	41,9568
		Median	40,0000
		Variance	32,361
		Std. Deviation	5,68868
		Minimum	34,00
		Maximum	53,00

7. ANEXOS

Controle feminino DEPOIS	Range	19,00	
	Interquartile Range	8,00	
	Skewness	,711	,717
	Kurtosis	,443	1,400
	Mean	43,5714	1,52530
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	39,8392
		Upper Bound	47,3037
	5% Trimmed Mean	43,6349	
	Median	43,0000	
	Variance	16,286	
	Std. Deviation	4,03556	
	Minimum	37,00	
	Maximum	49,00	
	Range	12,00	
	Interquartile Range	6,00	
Professores DEPOIS	Skewness	-,159	,794
	Kurtosis	,108	1,587
	Mean	52,8750	5,37666
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	40,1612
		Upper Bound	65,5888
	5% Trimmed Mean	52,0833	
	Median	45,0000	
	Variance	231,268	
	Std. Deviation	15,20749	
	Minimum	41,00	
	Maximum	79,00	
	Range	38,00	
	Interquartile Range	26,75	
	Skewness	1,201	,752
	Kurtosis	-,291	1,481

Tests of Normality

	Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Experimental masculino DEPOIS	,250	9	,109	,861	9	,099
	Experimental feminino DEPOIS	,153	6	,200 ⁺	,957	6	,794
	Controle masculino DEPOIS	,200	9	,200 ⁺	,950	9	,687
	Controle feminino DEPOIS	,206	7	,200 ⁺	,939	7	,628
	Professores DEPOIS	,275	8	,075	,768	8	,013

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Based on Mean	7,925	4	34	,000
	Based on Median	2,392	4	34	,070
	Based on Median and with adjusted df	2,392	4	9,542	,123
	Based on trimmed mean	7,052	4	34	,000

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

LSD

(I) Grupos	(J) Grupos	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Experimental masculino DEPOIS	Experimental feminino DEPOIS	5,72222	4,11292	,173	-2,6362	14,0807
	Controle masculino DEPOIS	-1,55556	3,67871	,675	-9,0316	5,9205
	Controle feminino DEPOIS	-3,01587	3,93271	,448	-11,0081	4,9763
	Professores DEPOIS	-12,31944*	3,79193	,003	-20,0256	-4,6133
Experimental feminino DEPOIS	Experimental masculino DEPOIS	-5,72222	4,11292	,173	-14,0807	2,6362
	Controle masculino DEPOIS	-7,27778	4,11292	,086	-15,6362	1,0807
	Controle feminino DEPOIS	-8,73810	4,34159	,052	-17,5613	,0851
	Professores DEPOIS	-18,04167*	4,21449	,000	-26,6065	-9,4768
Controle masculino DEPOIS	Experimental masculino DEPOIS	1,55556	3,67871	,675	-5,9205	9,0316
	Experimental feminino DEPOIS	7,27778	4,11292	,086	-1,0807	15,6362
	Controle feminino DEPOIS	-1,46032	3,93271	,713	-9,4525	6,5319
	Professores DEPOIS	-10,76389*	3,79193	,008	-18,4700	-3,0578
Controle feminino DEPOIS	Experimental masculino DEPOIS	3,01587	3,93271	,448	-4,9763	11,0081
	Experimental feminino DEPOIS	8,73810	4,34159	,052	-,0851	17,5613
	Controle masculino DEPOIS	1,46032	3,93271	,713	-6,5319	9,4525
	Professores DEPOIS	-9,30357*	4,03881	,027	-17,5114	-1,0957
Professores DEPOIS	Experimental masculino DEPOIS	12,31944*	3,79193	,003	4,6133	20,0256
	Experimental feminino DEPOIS	18,04167*	4,21449	,000	9,4768	26,6065
	Controle masculino DEPOIS	10,76389*	3,79193	,008	3,0578	18,4700
	Controle feminino DEPOIS	9,30357*	4,03881	,027	1,0957	17,5114

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tests of Normality

	Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA PÓS	Experimental masculino	,250	9	,109	,861	9	,099
	Experimental feminino	,153	6	,200*	,957	6	,794
	Controle masculino	,200	9	,200*	,950	9	,687
	Controle feminino	,206	7	,200*	,939	7	,628

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA PÓS	Based on Mean	1,722	3	27	,186
	Based on Median	,924	3	27	,442
	Based on Median and with adjusted df	,924	3	14,929	,453
	Based on trimmed mean	1,622	3	27	,207

Multiple Comparisons

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

LSD

(I) Grupos	(J) Grupos	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Experimental masculino DEPOIS	Experimental feminino DEPOIS	5,72222	4,11292	,173	-2,6362	14,0807
	Controle masculino DEPOIS	-1,55556	3,67871	,675	-9,0316	5,9205
	Controle feminino DEPOIS	-3,01587	3,93271	,448	-11,0081	4,9763
	Professores DEPOIS	-12,31944*	3,79193	,003	-20,0256	-4,6133
Experimental feminino DEPOIS	Experimental masculino DEPOIS	-5,72222	4,11292	,173	-14,0807	2,6362
	Controle masculino DEPOIS	-7,27778	4,11292	,086	-15,6362	1,0807
	Controle feminino DEPOIS	-8,73810	4,34159	,052	-17,5613	,0851
	Professores DEPOIS	-18,04167*	4,21449	,000	-26,6065	-9,4768
Controle masculino	Experimental masculino DEPOIS	1,55556	3,67871	,675	-5,9205	9,0316

7. ANEXOS

DEPOIS	Experimental feminino	7,27778	4,11292	,086	-1,0807	15,6362
DEPOIS	Controle feminino DEPOIS	-1,46032	3,93271	,713	-9,4525	6,5319
Professores DEPOIS	Experimental masculino	-10,76389*	3,79193	,008	-18,4700	-3,0578
DEPOIS	Controle masculino DEPOIS	3,01587	3,93271	,448	-4,9763	11,0081
Controle feminino DEPOIS	Experimental feminino	8,73810	4,34159	,052	-,0851	17,5613
DEPOIS	Controle masculino DEPOIS	1,46032	3,93271	,713	-6,5319	9,4525
Professores DEPOIS	Experimental feminino	-9,30357*	4,03881	,027	-17,5114	-1,0957
DEPOIS	Controle masculino DEPOIS	12,31944*	3,79193	,003	4,6133	20,0256
Professores DEPOIS	Experimental feminino	18,04167*	4,21449	,000	9,4768	26,6065
DEPOIS	Controle masculino DEPOIS	10,76389*	3,79193	,008	3,0578	18,4700
DEPOIS	Controle feminino DEPOIS	9,30357*	4,03881	,027	1,0957	17,5114

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tests of Normality

	Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA PÓS	Experimental masculino	,250	9	,109	,861	9	,099
	Experimental feminino	,153	6	,200*	,957	6	,794
	Controle masculino	,200	9	,200*	,950	9	,687
	Controle feminino	,206	7	,200*	,939	7	,628

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA PÓS	Based on Mean	1,722	3	27	,186
	Based on Median	,924	3	27	,442
	Based on Median and with adjusted df	,924	3	14,929	,453
	Based on trimmed mean	1,622	3	27	,207

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
Grupos	1,00 Experimental masculino	9
	2,00 Experimental feminino	6
	3,00 Controle masculino	9
	4,00 Controle feminino	7

Descriptive Statistics

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Grupos	Mean	Std. Deviation	N
Experimental masculino	40,5556	2,83333	9
Experimental feminino	34,8333	2,48328	6
Controle masculino	42,1111	5,68868	9
Controle feminino	43,5714	4,03556	7
Total	40,5806	4,94486	31

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	387,436 ^a	7	55,348	3,678	,008	,528
Intercept	550,170	1	550,170	36,560	,000	,614
Grupos	55,458	3	18,486	1,228	,322	,138
ANTES	1,638	1	1,638	,109	,744	,005
Grupos * ANTES	64,054	3	21,351	1,419	,263	,156
Error	346,112	23	15,048			
Total	51784,000	31				
Corrected Total	733,548	30				

a. R Squared = ,528 (Adjusted R Squared = ,385)

Parameter Estimates

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Parameter	B	Std.	t	Sig.	95% Confidence Interval	Partial Eta
-----------	---	------	---	------	-------------------------	-------------

7. ANEXOS

		Error			Lower Bound	Upper Bound	Squared
Intercept	44,175	11,339	3,896	,001	20,718	67,631	,398
[Grupos=1,00]	-13,620	14,469	-,941	,356	-43,550	16,311	,037
[Grupos=2,00]	6,997	20,468	,342	,736	-35,345	49,338	,005
[Grupos=3,00]	-22,959	14,861	-1,545	,136	-53,702	7,783	,094
[Grupos=4,00]	0 ^a	.	.	.	.	.	.
ANTES	-,011	,209	-,054	,958	-,444	,422	,000
[Grupos=1,00] * ANTES	,215	,277	,776	,445	-,358	,787	,026
[Grupos=2,00] * ANTES	-,409	,484	-,845	,407	-1,412	,593	,030
[Grupos=3,00] * ANTES	,421	,280	1,501	,147	-,159	1,001	,089
[Grupos=4,00] * ANTES	0 ^a	.	.	.	.	.	.

a. This parameter is set to zero because it is redundant.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	387,436 ^a	7	55,348	3,678	,008
Intercept	550,170	1	550,170	36,560	,000
Grupos	55,458	3	18,486	1,228	,322
ANTES	1,638	1	1,638	,109	,744
Grupos * ANTES	64,054	3	21,351	1,419	,263
Error	346,112	23	15,048		
Total	51784,000	31			
Corrected Total	733,548	30			

a. R Squared = ,528 (Adjusted R Squared = ,385)

Parameter Estimates

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Parameter	B	Std. Error	t	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Intercept	44,175	11,339	3,896	,001	20,718	67,631
[Grupos=1,00]	-13,620	14,469	-,941	,356	-43,550	16,311
[Grupos=2,00]	6,997	20,468	,342	,736	-35,345	49,338
[Grupos=3,00]	-22,959	14,861	-1,545	,136	-53,702	7,783
[Grupos=4,00]	0 ^a	.	.	.	.	.
ANTES	-,011	,209	-,054	,958	-,444	,422
[Grupos=1,00] * ANTES	,215	,277	,776	,445	-,358	,787
[Grupos=2,00] * ANTES	-,409	,484	-,845	,407	-1,412	,593

[Grupos=3,00] * ANTES	,421	,280	1,501	,147	-,159	1,001
[Grupos=4,00] * ANTES	0 ^a	.	.	.	.	.

a. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
38,988 ^a	1,321	36,256	41,720

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: ESCORES DE VIOLÊNCIA = 48,7097.

UNIANOVA DEPOIS BY Grupos WITH ANTES
 /METHOD=SSTYPE(3)
 /INTERCEPT=INCLUDE
 /EMMEANS=TABLES(OVERALL) WITH(ANTES=MEAN)
 /PRINT=PARAMETER
 /CRITERIA=ALPHA(.05)
 /DESIGN=Grupos ANTES ANTES*Grupos.

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
Grupos	1,00 Experimental masculino	9
	2,00 Experimental feminino	6
	3,00 Controle masculino	9
	4,00 Controle feminino	7

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	387,436 ^a	7	55,348	3,678	,008
Intercept	550,170	1	550,170	36,560	,000
Grupos	55,458	3	18,486	1,228	,322
ANTES	1,638	1	1,638	,109	,744
Grupos * ANTES	64,054	3	21,351	1,419	,263
Error	346,112	23	15,048		

7. ANEXOS

Total	51784,000	31			
Corrected Total	733,548	30			

a. R Squared = ,528 (Adjusted R Squared = ,385)

Parameter Estimates

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Parameter	B	Std. Error	t	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Intercept	44,175	11,339	3,896	,001	20,718	67,631
[Grupos=1,00]	-13,620	14,469	-,941	,356	-43,550	16,311
[Grupos=2,00]	6,997	20,468	,342	,736	-35,345	49,338
[Grupos=3,00]	-22,959	14,861	-1,545	,136	-53,702	7,783
[Grupos=4,00]	0 ^a	.	.	.	.	.
ANTES	-,011	,209	-,054	,958	-,444	,422
[Grupos=1,00] * ANTES	,215	,277	,776	,445	-,358	,787
[Grupos=2,00] * ANTES	-,409	,484	-,845	,407	-1,412	,593
[Grupos=3,00] * ANTES	,421	,280	1,501	,147	-,159	1,001
[Grupos=4,00] * ANTES	0 ^a	.	.	.	.	.

a. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
40,365 ^a	,727	38,871	41,858

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: ESCORES DE VIOLÊNCIA = 48,7097.

Descriptive Statistics

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Grupos	Mean	Std. Deviation	N
Experimental masculino	40,5556	2,83333	9
Experimental feminino	34,8333	2,48328	6
Controle masculino	42,1111	5,68868	9
Controle feminino	43,5714	4,03556	7

Total	40,5806	4,94486	31
-------	---------	---------	----

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	323,382 ^a	4	80,845	5,125	,004	,441
Intercept	558,539	1	558,539	35,405	,000	,577
ANTES	41,492	1	41,492	2,630	,117	,092
Grupos	85,715	3	28,572	1,811	,170	,173
Error	410,167	26	15,776			
Total	51784,000	31				
Corrected Total	733,548	30				

a. R Squared = ,441 (Adjusted R Squared = ,355)

Parameter Estimates

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Parameter	B	Std. Error	t	Sig.	95% Confidence Interval		Partial Eta Squared
					Lower Bound	Upper Bound	
Intercept	34,023	6,076	5,600	,000	21,534	46,512	,547
ANTES	,178	,110	1,622	,117	-,048	,403	,092
[Grupos=1,00]	-2,198	2,064	-1,065	,297	-6,441	2,045	,042
[Grupos=2,00]	-6,093	2,746	-2,218	,035	-11,738	-,447	,159
[Grupos=3,00]	-,978	2,024	-,483	,633	-5,137	3,182	,009
[Grupos=4,00]	0 ^a	.	.	.	.	.	.

a. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable: ESCORES DE VIOLÊNCIA

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
40,365 ^a	,727	38,871	41,858

7. ANEXOS

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: ESCORES DE VIOLÊNCIA = 48,7097.

Tests of Normality							
	Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Experimental masculino ANTES	,159	9	,200*	,924	9	,430
	Experimental feminino ANTES	,218	6	,200*	,889	6	,314
	Controle masculino ANTES	,196	9	,200*	,932	9	,499
	Controle feminino ANTES	,229	7	,200*	,953	7	,754
	Professores antes	,177	8	,200*	,923	8	,456

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Based on Mean	,668	4	34	,619
	Based on Median	,582	4	34	,678
	Based on Median and with adjusted df	,582	4	28,561	,678
	Based on trimmed mean	,660	4	34	,624

[Conjunto_de_dados1] F:\DIANA dados alunos\Todos DEPOIS.sav

Case Processing Summary							
	Grupos	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Experimental masculino DEPOIS	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Experimental feminino DEPOIS	6	100,0%	0	0,0%	6	100,0%
	Controle masculino DEPOIS	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Controle feminino DEPOIS	7	100,0%	0	0,0%	7	100,0%
	Professores DEPOIS	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

Tests of Normality

	Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Experimental masculino DEPOIS	,250	9	,109	,861	9	,099
	Experimental feminino DEPOIS	,153	6	,200 [*]	,957	6	,794
	Controle masculino DEPOIS	,200	9	,200 [*]	,950	9	,687
	Controle feminino DEPOIS	,206	7	,200 [*]	,939	7	,628
	Professores DEPOIS	,275	8	,075	,768	8	,013

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ESCORES DE VIOLÊNCIA	Based on Mean	7,925	4	34	,000
	Based on Median	2,392	4	34	,070
	Based on Median and with adjusted df	2,392	4	9,542	,123
	Based on trimmed mean	7,052	4	34	,000