



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LARISSA ALVES DIAS

SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

GOIÂNIA – GOIÁS
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Larissa Alves Dias

3. Título do trabalho

SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior, em 19/07/2023, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Larissa Alves Dias, Discente, em 24/07/2023, às 13:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3899476 e o código CRC E7787COB.



LARISSA ALVES DIAS

SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física e Dança, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Professor Doutor Roberto Pereira Furtado

GOIÂNIA - GOIÁS
2023



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

DIAS, LARISSA ALVES

SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: [manuscrito] : reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica / LARISSA ALVES DIAS. - 2023. CXXX, 130 f.

Orientador: Prof. Roberto Pereira FURTADO.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2023.

1. Educação Física escolar; saúde; Pedagogia Histórico-Crítica. I. FURTADO, Roberto Pereira, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 19 da sessão de Defesa de Dissertação de **Larissa Alves Dias**, que confere o título de Mestre(a) em **Educação Física**, na área de concentração em **Educação Física Escolar**.

Ao/s **vinte e seis de junho de dois mil e vinte e três**, a partir da(s) **1:30:00 PM**, por meio de **FEFD-UFG Sala 08 do Centro de Aulas da FEFD**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Roberto Pereira Furtado (PROEF/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Priscilla de Cesaro Antunes (FEFD/UFG)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Lênin Tomazett Garcia (PROEF/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **[aprovado(a)]** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Roberto Pereira Furtado**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e seis de junho de dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lênin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 26/06/2023, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla De Cesaro Antunes, Professora do Magistério Superior**, em 26/06/2023, às 19:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 28/06/2023, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3816534** e o código CRC **A687639D**.

Aos meus pais, Elizabeth e Cleidomar,

que sempre me incentivaram
a estudar e me ensinaram os
mais importantes valores
da vida, sempre com muito
amor e dedicação.

Ao meu filho Lucca,

que mesmo tão pequenino
dividiu a atenção da sua
mamãe com os estudos.

Me ensina sobre o
verdadeiro amor e as
mais belas lições da vida,
sendo minha maior inspiração
na realização deste estudo.

A todas as mães estudantes!

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela caminhada até aqui, pela minha vida, saúde e de todas as pessoas que amo.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF e ao apoio financeiro nestes dois anos de estudo.

À minha família, por todo apoio e compreensão. Aos meus pais, por sempre me incentivarem a estudar e por toda dedicação e amor na minha criação. Especialmente à minha mãe, por ser um exemplo de força, determinação, bondade e meu refúgio em todas as dificuldades enfrentadas na minha vida.

Ao meu esposo, por todos momentos compartilhados, pela amizade, compreensão e pelo companheirismo e amor nos momentos mais difíceis.

Especialmente ao meu filho Lucca, que vivenciou minha trajetória acadêmica, concomitantemente ao seu nascimento e desenvolvimento em seus dois primeiros anos de vida. Por todos os momentos em que me ausentei para estudar e todas as dificuldades que enfrentou comigo. Por me ensinar tanto todos os dias e sobre o amor mais puro e verdadeiro.

Ao amigo e também professor, Bruno Amaral pelas trocas de experiências, incentivo e apoio a realizar este mestrado.

À minha babá Ana Maria, por toda dedicação aos cuidados com meu filho e apoio nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos.

A todos colegas e professores do mestrado do Proef por todos os momentos de grande aprendizagem e trocas de experiências, mesmo em um período tão instável e complicado que foi a pandemia do Coronavírus. Especialmente à amiga que o mestrado me deu, Thaynah pelos momentos de trocas de experiências, estudos, conversas e desabafos.

À Secretaria de Educação de Patos de Minas – MG e todos os profissionais da escola qual trabalho, Escola Municipal Professora Madalena Maria de Melo, por todo apoio. Especialmente aos meus amigos (as): Isabel Fisher, Guilherme Augusto, e Eunice Maria pelo apoio na realização da minha pesquisa, pelos momentos e aprendizagens diárias com o propósito de exercer nossa profissão com muito zelo, resiliência e amor.

A todos os meus alunos, os quais me ensinam todos os dias, e me fazem querer sempre melhorar como professora.

Ao grupo de pesquisa ECOS (Educação, Trabalho e Formação) da Universidade Federal de Goiás por todos os momentos de grande acúmulo teórico e aprendizagem.

Aos professores da minha graduação na ESEFFEGO (Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás) da Universidade Estadual de Goiás, por contribuir grandemente com minha formação acadêmica. Especialmente à professora

Dra. Priscilla de César Antunes, que me inspirou a aprofundar os estudos relacionados à saúde coletiva, que me orientou no meu trabalho de conclusão de curso e, após alguns anos, por coincidência, está fazendo parte da banca avaliadora desta pesquisa, contribuindo grandemente para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao membro da banca, professor Dr. LÊNIN Tomazett Garcia, pelo esforço em fazer parte da banca avaliadora, desde a qualificação, pelo comprometimento e contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, ao meu professor orientador Dr. Roberto Pereira Furtado pelo apoio, dedicação, compreensão e contribuição na minha trajetória acadêmica. Pela forma

acolhedora de orientar, pela calma nos momentos de tempestade, pela competência e propriedade ao ensinar.

DIAS, Larissa Alves. **Saúde na Educação Física escolar**: reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Orientador: Dr. Roberto Pereira Furtado. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto/Faculdade/Centro, Instituição de Ensino Superior, Cidade, 2023.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender os fundamentos da teoria da determinação social do processo saúde-doença e da Pedagogia Histórico-Crítica, contribuindo com reflexões sobre as possibilidades para a Educação Física escolar a partir dos pressupostos destas abordagens. Para isto, o caminho metodológico escolhido tem como referência o autor Dermeval Saviani, o qual aponta três passos cruciais na construção da sua teoria pedagógica, os quais foram adaptados neste estudo. O primeiro se refere a uma aproximação e aprofundamento com os objetos de estudo, no caso deste estudo, a Saúde Coletiva na perspectiva da determinação social da saúde, e a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como autores principais: Breilh (2010; 2013), Laurell; Nogueira (2010); Duarte (2013, 2016, 2019); Galvão, Lavoura e Martins (2019) e as principais obras de Saviani. O segundo, uma reflexão e crítica das teorias hegemônicas predominantes, no caso do paradigma da Aptidão Física Relacionada à Saúde, analisando as principais produções dos autores precursores de tal paradigma, Markus Vinicius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes. Por fim, a elaboração de um produto educacional, um guia reflexivo, como síntese construída a partir das apropriações desenvolvidas neste estudo. Entre as principais conclusões desta pesquisa está a necessidade de se avançar na construção de proposições metodológicas consistentes de ensino da Educação Física escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica, superando os limites do entendimento da relação de causalidade entre a Educação Física escolar e a saúde, como propõe o paradigma da Aptidão Física Relacionada à Saúde.

Palavras-chave: Educação Física escolar; saúde; Pedagogia Histórico-Crítica.

DIAS, Larissa Alves. **Saúde na Educação Física escolar**: reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Orientador: Dr. Roberto Pereira Furtado. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto/Faculdade/Centro, Instituição de Ensino Superior, Cidade, 2023.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand the foundations of the theory of social determination of the health-disease process and of Historical-Critical Pedagogy, contributing with reflections on the possibilities for Physical Education at school based on the assumptions of these approaches. For this, the chosen methodological path has as reference the author Dermeval Saviani, who points out three crucial steps in the construction of his pedagogical theory, which were adapted in this study. The first refers to an approach and deepening with the objects of study, in the case of this study, Collective Health from the perspective of the social determination of health, and Historical-Critical Pedagogy, having as main authors: Breilh (2010; 2013), Laurell; Nogueira (2010); Duarte (2013, 2016, 2019); Galvão, Lavoura e Martins (2019) and Saviani's main works. The second, a reflection and critique of the prevailing hegemonic theories, in the case of the paradigm of Physical Fitness Related to Health, analyzing the main productions of the pioneering authors of such paradigm, Markus Vinicius Nahas and Dartagnan Pinto Guedes. Finally, the elaboration of an educational product, a reflective guide, as a synthesis built from the appropriations developed in this study. Among the main conclusions of this research is the need to advance in the construction of consistent methodological propositions for teaching Physical Education at school based on Historical-Critical Pedagogy, overcoming the limits of understanding the causal relationship between Physical Education at school and health, as proposed by the Health-Related Physical Fitness paradigm.

Keywords: School Physical Education; health; Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I- SOBRE QUAL SAÚDE ESTAMOS FALANDO?	22
1.1 O campo da Saúde Coletiva e o Sistema Único de Saúde (SUS).....	28
CAPÍTULO II- A PARTIR DE QUAL PEDAGOGIA ESTAMOS FALANDO?	32
2.1 Teorias hegemônicas e contra hegemônicas: reflexões à luz de Saviani.....	33
2.2 Pedagogia Histórico-Crítica: origem, fundamentos e concepções.....	39
2.3 Educação Física escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: produções recentes.....	49
CAPÍTULO III- (NOVO) PARADIGMA DA APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE (AFRS): AVANÇO OU RETROCESSO?	55
3.1 A AFRS e a responsabilização individual sobre a saúde.....	55
3.2 Uma introdução à produção de Markus Vinicius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes: pioneiros da AFRS na Educação Física Brasileira.....	61
3.3 A atividade física como protagonista: limitação dos conteúdos da Educação Física escolar.....	70
3.4 O guia como expressão recente da AFRS: as propostas para a escola.....	84
3.5 Aptidão Física Relacionada à Saúde no contexto da Educação Física escolar: insuficiências teórico-metodológicas.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE- GUIA REFLEXIVO: A SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	111

INTRODUÇÃO

O processo histórico da Educação Física escolar remete ao higienismo e métodos de ginástica no século XIX, como tentativa de produzir um corpo forte, saudável e apto para o trabalho industrial (SOARES,1994). Atualmente, apesar da relação causal entre atividade física e saúde ainda ser recorrente, o debate acadêmico abarca outras perspectivas e caminhos para a Educação Física escolar. As décadas de 1980 e 1990, representaram um marco teórico importante para a Educação Física brasileira, já que importantes produções podem ser observadas neste período. Andrade (2022) destaca que a redemocratização do Brasil, após 20 anos de ditadura militar, é o cenário do momento histórico tanto do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica quanto do movimento renovador da Educação Física.

Entre estas proposições, algumas merecem destaque pela sua relevância histórica no debate acadêmico. Uma delas é a abordagem desenvolvimentista, tendo como principal autor o professor Go Tani, que se apresentou como oportunidades de experiências de movimento com foco no desenvolvimento e aprendizagem da criança nas primeiras séries escolares. A educação psicomotora também exerceu grande influência na Educação Física brasileira nesse período. Ambas receberam críticas em razão da instrumentalização do movimento, pouco considerando as formas culturais do movimentar-se humano a serem trabalhadas pela Educação Física na escola (BRACHT, 1999).

Podemos citar ainda a proposta do professor João Batista Freire que valoriza a cultura infantil, a importância do brincar pedagógico e o respeito para com a infância (FREIRE, 2011). Segundo Bracht (1999), tais propostas brevemente apresentadas possuem em comum o fato de não se articular a uma teoria crítica da educação, no sentido de não abordar a discussão do papel da educação na sociedade capitalista como uma categoria central.

Duas outras propostas importantes para a Educação Física foram marcantes nesse período. A primeira, sistematizada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, do coletivo de autores, publicado em 1992. Com aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica e com Paulo Freire, foi chamada de crítico-superadora. Sintetiza o objeto de conhecimento da Educação Física em diferentes temas que envolvem a cultura corporal, defendendo que o conhecimento da Educação Física seja tratado de forma dialética dentro do contexto histórico e social dos alunos e

alunas. A apreensão e explicação da realidade caótica e complexa pelos sujeitos sociais, bem como a necessidade de superação da sociedade capitalista são destaques de tal teoria embasada no marxismo.

A outra proposta é denominada crítico-emancipatória, tendo como principal formulador o professor Elenor Kunz, da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com influência, principalmente, nas análises fenomenológicas do movimento humano. A proposta defende a tematização dos elementos da cultura do movimento, desenvolvendo nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera (BRACHT, 1999).

Ainda neste contexto do movimento renovador da Educação Física, os trabalhos de Nahas, Guedes e outros autores reforçam a presença do tema da saúde e da aptidão física na produção acadêmica sobre a educação física escolar. A perspectiva se embasa no conceito de aptidão física relacionada à saúde que foi introduzido nos Estados Unidos, e sendo a própria aptidão para uma vida ativa, conquistada, sobretudo, por ser ativo fisicamente (NAHAS, 2017).

A perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde, também chamada de Saúde Renovada, com os autores precursores, Markus Vinicius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes consideram a Educação Física escolar dentro da matriz individual e comportamental. Baseados em trabalhos americanos, defendem a prática de atividade física na infância e adolescência como atributos importantes no desenvolvimento de hábitos que culminam na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente, principalmente na idade adulta (DARIDO, 2003).

Esta perspectiva que defende a saúde como centralidade das aulas de Educação Física escolar será melhor detalhada e aprofundada no capítulo três desta dissertação. De antemão, vale destacar que a perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde (AFRS), sofreu algumas críticas, como: a falta de ampliação das problemáticas que envolvem prática de exercícios físicos, como as condições de vida da classe trabalhadora; o acesso aos espaços públicos apropriados, e barreiras sociais como a inacessibilidade a desportos elitizados pela classe mais favorecidas economicamente (DEVIDE 2003). Ferreira (2001) destaca que:

Uma das mais contundentes críticas ao discurso da Aptidão Física Relacionada à Saúde está no caráter eminentemente individual de suas propostas. O fato é que vivemos numa sociedade dividida em classes sociais, na qual nem todas as pessoas têm condições econômicas para adotar um estilo de vida ativa e saudável. [...] a vinculação exclusiva da prática do exercício à idéia de aptidão física permanente, embora seja uma atribuição importante da educação física escolar a ser considerada, não se mostra suficiente para sua relação de compromisso com a saúde. Primeiramente, traduz-se num reducionismo, pois limita a saúde ao campo da aptidão física. Além disso, sugere uma relação de causalidade entre aptidão física e saúde, em que ser fisicamente ativo significaria ser saudável (p.46-47)

Recentemente, estudos mostram que os debates qualitativos em saúde na escola são insuficientes. Entre outros fatores, a necessidade de políticas públicas de inserção deste tema nos sistemas de ensino e na formação de professores(as) de Educação Física (ANTUNES E KNUTH¹, 2021) pode ser um pontapé inicial para melhorar tal quadro de insuficiências. Ou seja, apesar da crítica comum tanto à histórica vinculação higienista quanto à proposta da AFRS e de algumas iniciativas de ampliar o enfoque da saúde nas aulas de Educação Física, ainda falta um desenvolvimento consistente de propostas de ensino da Educação física escolar para a abordagem da saúde sob perspectivas contra hegemônicas.

Vários documentos que compõem o currículo prescrito escolar citam a saúde como tema importante para ser trabalhado. Entre os documentos oficiais curriculares no âmbito municipal e estadual e de cursos de formação inicial em Educação Física, se destacam as Diretrizes Nacionais Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Da mesma forma, quando esteve vigente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também davam relevância a este tema (MANTOVANI, MALDONADO, FREIRE, 2021; ANTUNES E KNUTH, 2021). De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares, por exemplo, “a saúde é mencionada como conteúdo, específico e transversal, e como princípio norteador das políticas públicas

¹ Antunes e Knuth (2021), buscando discutir a pertinência dos temas Saúde e Educação na formação inicial em Educação Física, analisaram alguns documentos orientadores tanto na área da Saúde quanto na área da Educação no Brasil: No campo da educação, foram analisados: Decreto 69450/19716; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Saúde como tema transversal e Caderno da EF9; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de propostas curriculares dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Tocantins, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. No campo da saúde, foi abordado o artigo 200 da Constituição de 1988; a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS); a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS); o Programa Saúde na Escola (PSE); a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE); o Caderno Temático Práticas Corporais, Atividade Física e Lazer; a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) e a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS).

educativas e das ações pedagógicas dos sistemas de ensino” (ANTUNES E KNUTH, 2021, p.15).

Entretanto, a realidade do entendimento da saúde no âmbito da educação, ainda permeia as concepções limitadas e biologicistas, apesar de alguns documentos norteadores apontarem para a reflexão crítica em saúde (ANTUNES E KNUT, 2021). É válido destacar que apesar de alguns documentos norteadores considerarem as possibilidades acerca da seleção, organização e sistematização dos saberes relacionados à saúde a serem tematizados na escola, isto não garante que de fato estejam sendo alinhados e materializados na escola (LUZ, 2020; ANTUNES E KNUTH, 2021). De fato, as produções que apontam para o ensino/aprendizagem da Educação Física que tematizam a saúde em uma direção contra hegemônica ainda são tímidas, bem como a realidade no “chão da escola”, como apontam algumas pesquisas, brevemente apresentadas a seguir.

Importantes reflexões a respeito do tema saúde na Educação Física escolar compõem algumas produções recentes. Oliveira (2019) investigou o tema Saúde na Educação Física escolar em produções científicas a partir de três periódicos (Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Pensar a Prática). O resultado da pesquisa apontou para a timidez das publicações do referido tema: “somando-se os artigos das três revistas, temos a relação de 2.319/21, ou seja, um volume de 0,9% do total de artigos publicados nas respectivas revistas” (OLIVEIRA, 2019, p.7). Ainda, tal autor destaca dois movimentos dentro da produção analisada, sendo um em torno do entendimento de saúde orientado pelas Ciências Naturais e Biológicas e, o outro, buscando superar a concepção restrita e biológica de saúde a partir das Ciências Sociais e Humanas.

A emergência deste segundo movimento (que entende a saúde orientada pelas Ciências Sociais e Humanas), segundo Oliveira (2019), permite a problematização de perspectivas tradicionais e hegemônicas na Educação Física escolar, bem como a necessidade de reformulações em torno da relação da Educação Física e Saúde no âmbito da escola, com vistas a superar as concepções hegemônicas de saúde.

Na mesma direção, Mantovani, Maldonado e Freire (2021) elaboraram uma revisão integrativa acerca da relação entre saúde e Educação Física escolar, e como resultado destacaram que o principal foco dos estudos está nos conhecimentos relacionados no âmbito das ciências biológicas do exercício físico, reforçando uma visão reducionista e instrumental de saúde e da Educação Física escolar.

Consideram, porém, que uma visão mais ampliada sobre esse tema começa a surgir na literatura da área, alcançando a escola.

Devide (2003), por exemplo, destaca o desenvolvimento de conteúdos relevantes para os alunos, suas relações não só com o estilo de vida ativo, mas também com os demais componentes que afetam a saúde individual e coletiva. Destaca ainda o papel potencial da Educação Física na melhoria da saúde dos(as) estudantes.

Antunes e Furtado (2021) instigam os(as) leitores(as) a pensar a temática saúde na Educação Física escolar, diante do seu processo histórico, pautado pelo higienismo e as diversas concepções de saúde consolidadas ao longo do tempo. Destacam que as possibilidades e caminhos diferentes no trato pedagógico da Educação Física e tematização da saúde, respondem a visões de mundo e posicionamentos teórico-políticos divergentes e isto deve ser objeto de reflexão do professor(a) de Educação Física.

Apesar de alguns avanços recentes, ainda é recorrente o papel da Educação Física escolar atrelado à oferta de atividades físicas como garantia de saúde ou, ainda, um mero fazer sem intencionalidade e contextualização com as relações sociais. Por isso, “acreditamos que a EF deva contrariar o seu histórico de subordinação aos sistemas políticos e econômicos e dialogar com as necessidades históricas dos trabalhadores, de maneira a expressar o seu conhecimento de forma científica, histórica e cultural” (FRIZZO E SOUZA, 2019, p.10)

Tratar os sentidos e significados dos conteúdos da Educação Física significa também a compreensão das suas relações com problemas sócio-políticos atuais como a saúde pública já que “a reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social” (SOARES et al, 1992, p.42).

Portanto, o ensino dos conteúdos da cultura corporal, sendo os jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas e danças, dentro da Educação Física escolar, fazem parte do arcabouço dos conhecimentos acumulados historicamente, não são isolados da sociedade, se relacionam a várias temáticas importantes, dentre elas a saúde. Assim, a problemática da saúde deve se fazer presente nas análises críticas que envolvem os sentidos e significados dos esportes, jogos, lutas, ginásticas e outros temas da cultura corporal. Para isso é fundamental romper com o paradigma

hegemônico pautado pela causalidade e evidenciar a importância de se ensinar os conteúdos da cultura corporal articulados com uma concepção de saúde na perspectiva dialética e marxista, frente às problemáticas de uma sociedade desigual, na medida em que as classes sociais não apresentam as mesmas oportunidades de trabalho, educação, moradia, lazer, bem como de apropriação e acesso à cultura corporal, entre outros.

Por isso que a abordagem teórico-metodológica do professor deve estar em consonância com a concepção de saúde a qual ele defende, bem como o objetivo que se pretende chegar ao tematizar a saúde nas aulas de Educação Física escolar. É importante ao professor ou professora ter conhecimento das concepções de saúde bem como outras possibilidades para essa temática no trato pedagógico Educação Física escolar, já que tais possibilidades representam diferentes visões de mundo e posicionamentos teórico-políticos divergentes e até opostos (ANTUNES E FURTADO, 2021).

É necessário compreender que as concepções de saúde foram construídas sob influências das características de cada época e condicionadas por distintas conjunturas históricas. A concepção de saúde como ausência de doenças (século XX) representa um pensamento hegemônico restrito ao aspecto biológico e unicausal de entendimento da saúde. Outras concepções, como a de determinantes sociais, ampliaram o debate do entendimento da saúde, porém, não conseguiram explicar a complexidade do tema tendo em vista que as condições de vida e a posição de classe social constituem a saúde da população. Em outras palavras, que a saúde é fundamentalmente determinada pelo próprio modo de produção da vida, com suas contradições econômicas e sociais (ANTUNES E FURTADO, 2021).

Ao assumir a concepção da determinação social do processo saúde-doença como fundamental para a compreensão desta temática e desenvolvimento do trabalho pedagógico da Educação Física na escola, compreendemos que a mesma atravessa de forma intrínseca e dialética os diversos conteúdos da cultura corporal. Nesse sentido, a compreensão da articulação da temática saúde com os conteúdos da cultura corporal se constitui para além da escola.

O desafio deste estudo, portanto, está na reflexão das formas contextualizadas de se trabalhar com os conteúdos da Educação Física escolar que contribuam para a compreensão da saúde superando os paradigmas hegemônicos, sobretudo da relação causal entre atividade física e saúde.

Para este desafio, o respaldo pedagógico encontra-se no arcabouço teórico e metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica que aponta caminhos para o ensino dos conteúdos mais relevantes e desenvolvidos no amplo universo de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Além disso, valoriza a escola, os interesses da classe trabalhadora e a assimilação dos alunos ao conhecimento científico e sistematizados não só como resultado, como também no processo ao qual foi construído.

O livro Metodologia do Ensino de Educação Física, de Soares et al. (1992), mais conhecida como Coletivo de Autores, referência na área da Educação Física escolar, representa um esforço inicial de aproximação entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica (ANDRADE E FURTADO, 2021). A importância da Educação Física na escola se justifica na relação com os seus diversos conteúdos que foram acumulados historicamente pela humanidade. É através do aprofundamento “do que” e “por que” ensinar na Educação Física que se aproxima do modo de ensinar a cultura corporal, proposto pelo Coletivo de Autores (SILVA, 2013).

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi compreender os fundamentos da teoria da determinação social do processo saúde e doença e da Pedagogia Histórico-Crítica, visando contribuir com reflexões sobre as possibilidades para o trabalho com os conteúdos da cultura corporal a partir dos pressupostos destas abordagens. A compreensão desses fundamentos também se constituiu como ferramentas para uma análise crítica do modo hegemônico como a saúde é tratada no âmbito da Educação Física escolar.

Buscou-se nesta pesquisa aproximar-se do caminho assumido por Saviani (2017; 2022) ao elaborar sua teoria crítica, dividindo a trajetória de estudos em três momentos. No primeiro momento, a aproximação com o objeto de estudo, considerando a sua concreticidade, com uma revisão de literatura buscando aproximar da discussão específica sobre Educação Física e saúde e sobre Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. Alguns dos principais autores referência foram: Almeida Filho (2010); Antunes e Furtado (2021); Czeresnia (2009); Laurell (1982); Souza (2010); Breilh (2010, 2013); Nogueira (2010); Lavoura e Marsiglia (2015); Galvão, Lavoura e Martins (2019); Duarte (2013, 2016, 2019); Martins (2015, 2016). Dermeval Saviani foi usado como referência em várias produções como: artigos, cursos e alguns livros. As principais obras estudadas foram: “Escola e Democracia” (lançada em 1983); “Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras

Aproximações” (lançada em 1991) e “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” (lançado em 2007).

O segundo momento se refere à contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto de estudo pelas teorias hegemônicas. Saúde e Educação Física escolar hegemonicamente se relacionam pela ideia de causalidade entre atividade física e saúde, fortemente presente na perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde. Tal perspectiva foi criada entre os anos 80 e 90 e vem sendo retomada na atualidade com o discurso equivocando de que o papel da Educação Física escolar é o de promover estilos de vida saudáveis por meio da atividade física.

A análise e crítica da perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde foi com base em duas obras dos autores referência desta perspectiva: “Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo”, de Markus Vinicius Nahas (2017) e “Motivação: educação física, exercício físico e esporte”, escrito por Dartagnan Pinto Guedes e Jurandir da Silva Mota (2016). Foi analisado também o “Guia de Atividade Física para a População Brasileira” (Brasil, 2021). Outras obras como o Coletivo de Autores (1992); Ferreira (2001) e Frizzo e Souza (2019) foram utilizadas na argumentação da crítica.

O terceiro e último momento, a sistematização da teoria crítica, que neste estudo foi elaboração de um produto educacional, sendo um material didático/instrucional que, juntamente com a dissertação, compõe a produção desenvolvida por este programa de mestrado. Se objetiva, com o produto educacional “construir soluções para as demandas decorrentes na área de ensino e as dificuldades encontradas no contexto da sala de aula da educação básica” (UNESP, 2021, p.1). Visando ampliar o entendimento da temática saúde no contexto da Educação Física escolar, bem como instigar a reflexão dos docentes da educação básica a respeito do tema, foi construído o “Guia Reflexivo: a saúde na Educação Física escolar”. Tal material foi decorrente das sínteses construídas a partir das apropriações desenvolvidas neste estudo e compõe o apêndice desta dissertação.

. Nesse sentido, os capítulos I e II buscam uma aproximação teórica com a saúde coletiva e a Pedagogia Histórico-Crítica, respectivamente. Abordam aspectos históricos, características, discussões das concepções e teorias hegemônicas e contra hegemônicas tanto no trato da educação quanto da saúde. Já o capítulo III, está desenvolvido com uma reflexão crítica diante às aproximações hegemônicas entre Educação Física e saúde da atualidade, sobretudo o paradigma da Aptidão

Física Relacionada à Saúde. Por fim, as considerações finais serão direcionamentos e apontamentos para o ensino da Educação Física na escola que busca tematizar a saúde a partir dos conteúdos da cultura corporal.

CAPÍTULO I

SOBRE QUAL SAÚDE ESTAMOS FALANDO?

Esse capítulo demarca uma discussão sobre as concepções de saúde, com foco especificamente na teoria da determinação social do processo saúde-doença. É válido destacar que os conceitos possuem limitações, apesar de grande potencial explicativo, não sendo capazes de expressar a complexidade da realidade. Ou seja, “a saúde e o adoecer são formas que a vida se manifesta. Correspondem a experiências singulares e subjetivas, impossíveis de serem reconhecidas e significadas integralmente pela palavra” (CZERESNIA, 2009, p.47).

Muito marcante, por um longo período (e até nos dias atuais), a concepção de saúde como ausência de doenças foi idealizada por Christopher Boorse, em 1975. Tal concepção é um interessante ponto de partida para a compreensão e reflexão sobre a complexidade da saúde humana. A concepção naturalista boorseana, compõe a Teoria Bioestatística da Saúde (TBS) ancoradas na biologia evolutiva. Sugerem a relação entre saúde e doença tratadas de forma interpenetráveis, essencialmente descritivas e isentas de valor. Dessa forma, a saúde é negativamente definida a partir da referência em doença. Assim, para se manter vivo, um organismo necessita de suas funções básicas em ação e a queda ou comprometimento de uma dessas funções biológicas seria determinante para a existência dos processos patológicos (ALMEIDA-FILHO; JUCÁ, 2002).

Esta concepção recebeu várias críticas e tem uma visão limitada do entendimento do processo saúde/doença. Portanto, necessita ser superada por outras abordagens mais amplas. Conceber a saúde nessa perspectiva a coloca em um patamar estático, desconsiderando seu caráter processual e a dimensão social envolvida (ANTUNES E FURTADO, 2021). Não ter doença não significa ser saudável, sendo possível ter algum tipo de doença e ainda ter uma vida saudável.

Em uma tentativa de expandir a concepção de saúde para além da ausência de doenças, a Organização Mundial de Saúde (1946) afirmava a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Várias críticas também surgiram a esta concepção, pois nela ter saúde se transforma em algo inalcançável tendo em vista a idealização que permeia estar bem fisicamente, mentalmente e socialmente por completo. Além disso, esta concepção de saúde da OMS “fragmenta as

dimensões físico, mental e social, mesmo diante de um conjunto de avanços no campo empírico e teórico da saúde que apontam para uma visão integral e indissociável desses elementos na experiência do viver humano” (ANTUNES E FURTADO, 2021, p.23).

Outros acontecimentos históricos foram fundamentais no avanço das concepções de saúde. No caso brasileiro, se destaca a 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, que foi um importante marco histórico trazendo avanços significativos para a compreensão de saúde, considerando-a como parte de um processo histórico da humanidade, sendo modificada e abstrata, garantida por meio de lutas sociais. A concepção de saúde, portanto, estava relacionada aos determinantes sociais: alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, educação, emprego, liberdade, posse de terra e acesso a serviços de saúde. (BRASIL, 1986). Ainda, tal marco histórico foi fundamental para a elaboração do capítulo a respeito da saúde da Constituição Federal de 1988 e construiu, ao longo dos anos 80, o vínculo orgânico entre o movimento da Saúde Coletiva e da Reforma Sanitária (SOUZA, 2014).

Em 2013, a lei nº 8.080 sofreu alterações incluindo a atividade física como fator determinante e condicionante da saúde:

Art. 3º Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (BRASIL, 1990).

Reconhecer a atividade física, por exemplo, como um dos determinantes sociais em saúde traz algumas implicações para a Educação Física. Por um lado, há uma relevância social em considerar a importância da atividade física na vida das pessoas, por outro lado, reafirma a relação restrita e multicausal entre atividade física e saúde, integrando os vários condicionantes acima destacados como multifatores que determinam a saúde das pessoas.

Esta perspectiva fragmentada do entendimento de saúde em múltiplos fatores, contraditoriamente, provoca respostas que enfatizam uma única causalidade. É precisamente isso o que ocorre com o discurso que relaciona o exercício físico com a saúde, pois embora considere outros fatores de riscos e “causas”, apresenta uma resposta unicausal, parcial, portanto, ideológica para o processo saúde-doença” (PASQUIM, MARTINEZ E FURTADO, 2021, p.4).

Por isso, restringir a saúde aos determinantes sociais é pensar de forma isolada e multifatorial, portanto, se difere do entendimento em uma perspectiva de totalidade que envolve a produção da vida humana. Ainda, a concepção de determinantes sociais não abrange a totalidade e complexidade da produção da vida humana a partir de relações de trabalho alienadas na sociedade capitalista e as problemáticas que o permeiam. Neste sentido, a concepção multifatorial em saúde:

não consegue apreender a saúde em uma perspectiva de totalidade, que supõe compreensão dos nexos e hierarquias entre as determinações constitutivas do processo saúde-doença, entre eles, o modo de produção da vida em determinada sociedade (PASQUIM, MARTINEZ E FURTADO, 2021, p.5).

Nogueira (2010) traz um debate sobre as diferenças entre os termos “determinante” e “determinação” social no Prefácio da Coletânea de artigos “Determinação Social da Saúde e Reforma Sanitária”. Dentre os autores, se destaca Naomar Almeida Filho; Paulo Fleury-Teixeira; Carla Bronzo e Jaime Breilh que discutem sobre a determinação social em saúde. A saúde é, portanto, um fenômeno eminentemente humano e a determinação social vai além da relação de causalidade e associações empiristas entre condições de saúde e fatores sociais. Já que “o processo de determinar um fenômeno social é sempre o resultado de um movimento do pensamento que apreende o real de modo concreto, como síntese de ‘múltiplas determinações’, como dizia Marx na sua crítica aos autores da tradição da economia política” (NOGUEIRA, 2010, p.8). Em outras palavras:

os estudos de determinação social da saúde devem envolver a caracterização da saúde e da doença mediante fenômenos que são próprios dos modos de convivência do homem, um ente que trabalha e desfruta da vida compartilhada com os outros, um ente político, na medida em que habita a pólis, como afirmava Aristóteles. Tal determinação pode ser de natureza inteiramente qualitativa, na medida em que procura caracterizar socialmente a saúde e a doença em sua complexidade histórica concreta (NOGUEIRA, 2010, p.9).

Analisando em uma perspectiva da medicina social latino-americana e ampliando a discussão da relação entre saúde/doença, Laurell (1982) destaca que o entendimento do processo da doença precisa considerar os aspectos sociais, pois eles se relacionam diretamente na difusão e existência das doenças. Nesse sentido, “a natureza social da doença não se verifica no caso clínico, mas no modo característico de adoecer e morrer nos grupos humanos” (LAURELL, 1982, p.3). Em

outras palavras, o caráter histórico da doença não é conferido pelo estudo das suas características nos indivíduos, mas sim quanto ao processo que ocorre na coletividade humana.

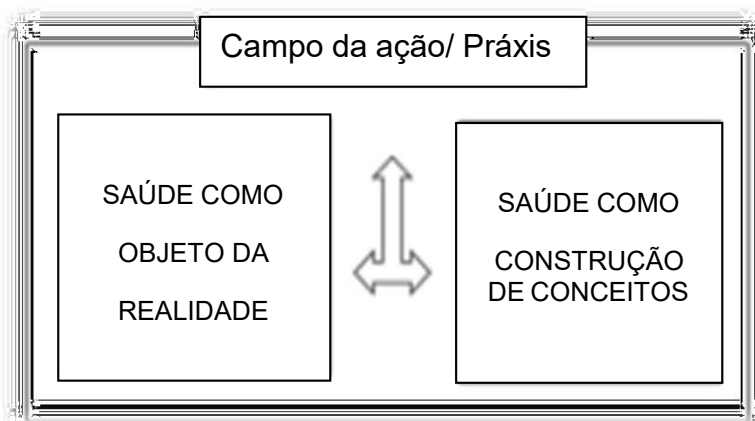
De fato, com base numa perspectiva dialética marxista um objeto é a síntese de múltiplas determinações e não somente a relação causal entre elas. Portanto, reduzir a saúde à ausência de doenças e considerar apenas desequilíbrios biológicos e individuais no processo saúde/doença é um grande equívoco:

em termos muito gerais, o processo saúde/doença é determinado pelo modo como o homem se apropria da natureza em um dado momento, apropriação que se realiza por meio de processo de trabalho baseado em determinado desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção (LAURELL, 1982, p.16).

O paradigma da determinação social surge, portanto, na interface do materialismo crítico, da economia e da ecologia política em seu diálogo com uma versão crítica das ciências da saúde, do meio ambiente e da sociedade. Se propõe a decifrar o movimento da própria vida, nas diversas dimensões: históricas, econômicas, políticas e culturais e do movimento da humanidade no âmbito da sociedade, cujo eixo é a acumulação de capital (BREILH, 2013).

Por isso que Breilh (2010, p. 92) destaca: o debate da saúde “deve ser o de determinação social da vida, e não apenas o da determinação social da saúde”. Pensar em saúde, portanto, implica pensar na própria vida das pessoas e de tudo que a envolve, na relação do homem com a natureza, nas suas condições de existência, às questões políticas e econômicas, os papéis sociais, entre outros aspectos. Nesse sentido, de acordo com o paradigma crítico de epidemiologia, a saúde é um tema complexo e vem se inovando do ponto de vista conceitual e de operações metodológicas inscritas no processo de determinação sócio-histórica (BREILH, 2013). Portanto, pode ser compreendida de acordo com os eixos: objeto, construção de conceitos e práxis, conforme a figura 1:

Figura 1- Campo da ação/Práxis



Fonte: Breilh (2013)

Em outras palavras, a transformação objetiva, subjetiva e prática ocorre sócio-historicamente em relação a uma matriz social determinante e se relacionam de forma que não há como entender tais aspectos separadamente. De fato, o conhecimento científico ocorre no movimento entre o sujeito, o objeto na relação com a práxis. E é na prática epidemiológica que se evidenciam as profundas implicações dos diferentes paradigmas e suas construções objetivo-subjetivas, mas também é onde se evidenciam as projeções que beneficiam ou afetam interesses estratégicos de saúde e meio ambiente (BREILH, 2013).

A epidemiologia crítica em contraposição à epidemiologia tradicional é fundamental no entendimento da saúde nessa perspectiva, relacionada aos modos de vida da população e a compreensão da complexa sociedade de classes, buscando a sua superação e transformação em prol da construção de um modelo civilizacional saudável. Dessa forma:

O paradigma da epidemiologia crítica atua, na construção popular-acadêmica de uma sociedade centrada na vida, na equidade e na biossegurança plena (sociobiocêntrica), por meio de pesquisas interculturais, interdisciplinares e comunitárias, que buscam alimentar um processo de reforma crítica, cujo eixo estratégico é o apoio da ciência epidemiológica para a defesa de direitos (BREILH, 2013, p.23).

A determinação social da vida traz uma reflexão sobre a necessidade urgente de construção de uma nova sociedade, sem classes, e que se tenha melhores condições de vida para todos. Este processo deve considerar o acesso aos recursos sociais historicamente produzidos que diferencia os diferentes modos de vida e produz situações de saúde desiguais.

Um estudo raro na Costa Rica ilustra bem todos esses aspectos tendo em vista que se concluiu que a ocupação dos pais, ou melhor, o modo como eles se inserem na produção se relaciona com a mortalidade das crianças nos primeiros anos de vida. Ainda nesse mesmo estudo a possibilidade de uma criança proletária urbana morrer antes dos dois anos de idade é quatro vezes maior do que a de uma criança de classe alta ou média na Costa Rica na década de 70 (BREILH, *apud*. LAURELL, 1982).

Breilh (2010) ratifica essa ideia ao afirmar que a história nos ensina que a situação da classe mais favorecida economicamente é paga pelos pobres com sua saúde e a sua vida. Portanto, apesar de grandes avanços nas concepções de saúde, ainda assim, predomina a vinculação de determinantes atrelados à saúde e a pressão das mídias e da sociedade sobre o indivíduo como responsável por sua condição de saúde. A crítica que se realiza a esta perspectiva não significa que não se deve dar atenção à saúde individual pois a dimensão do coletivo e do individual, embora diferentes, estão profundamente inter-relacionadas.

Vale destacar que a aceleração da acumulação econômica limitou cada vez mais os espaços para a vida e saúde e, ao mesmo tempo, acelerou a imposição de um modelo de civilização que nega a vida. No atual modelo econômico, o foco é a geração de capital. Além disso, o sistema capitalista organiza os meios de se acelerar o consumo de objetos, um consumismo exacerbado, fruto de sociedade neoliberal de extremo produtivismo e esgotamento da natureza. Enfim, cada vez mais aumenta os abismos entre as classes sociais e entre a sociedade e a natureza (BREILH, 2010).

Todas essas problemáticas apontadas convergem para a necessidade emergente de um novo sistema econômico, em que se tenha condições fundamentais de trabalho e de vida. As fortes discrepâncias das condições de vida da sociedade atual, apontam para uma necessidade de mudança na organização social, pois para a classe menos favorecida, a trabalhadora, ter um mínimo de condições de saúde é inalcançável. Nesse sentido, a teoria marxista destaca alguns caminhos em busca de uma sociedade mais igualitária, sendo: uma economia vital sustentável; uma política da vida baseada na solidariedade e uma cultura de vida libertária (BREILH, 2010). Políticas públicas que diminuam as desigualdades, a defesa do Sistema Único de Saúde (SUS), gestores comprometidos com os interesses de toda a população, educação pública de qualidade, entre outros aspectos, são alguns dos caminhos em busca de uma nova sociedade.

Refletir e estudar sobre esse assunto é o primeiro passo para vencer essa barreira, já que a produção científica sobre a determinação social na saúde carece de mais pesquisas. Breilh (2010) chama a atenção para a urgência do desenvolvimento da epidemiologia crítica, em contraposição à epidemiologia funcionalista e hegemônica, considerando o debate da saúde integrando diferentes perspectivas, observando a sua relação com a vida das pessoas e a mobilização social organizada. De fato, as transformações mais profundas e sustentáveis só podem ser alcançadas quando refletidas na mudança da reprodução social e nos modos estruturados de vida das classes sociais (BREILH, 2010).

1.1. O CAMPO DA SAÚDE COLETIVA E O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS)

É importante destacar que o processo histórico do debate acadêmico no campo da Saúde Coletiva aponta para diferentes caminhos e perspectivas caracterizados dentro do amplo entendimento que foi se abrangendo o campo da saúde coletiva. A saúde coletiva, emergiu como um movimento acadêmico e político na América Latina, sendo que:

confronta a concepção biomédica e hospitalocêntrica de saúde e compreende o processo saúde-doença a partir da sua determinação social, demandando a observação das leis históricas de produção e organização das sociedades na compreensão deste processo. Ou seja, esse entendimento de saúde situou os processos individuais e coletivos de produção da vida - com suas dimensões econômica, social e política - na produção da saúde e das doenças. Processos que, em geral, são negligenciados ou considerados apenas como fatores ambientais nas concepções que privilegiam a abordagem individual e eminentemente biológica (ANTUNES E FURTADO, 2021, p.24)

O universo da saúde coletiva contempla o entendimento da saúde no contexto do individual e da coletividade, no âmbito da sociedade as suas problemáticas, bem como os fenômenos da sua organização social. Desde a década de 1920, as ciências humanas começaram a se fazer presente na medicina, sobretudo na concepção de saúde coletiva e, por isso, tal concepção vai além do universalismo naturalista do saber médico, já que se acredita que a problemática de saúde é mais abrangente e complexa que a realizada pela medicina (BIRMAN, 2005). Paim e Almeida Filho (1998) destacam que:

no âmbito dos processos de reprodução (ensino/ formação) da saúde coletiva enquanto campo de conhecimento com facilidade reconhece-se o potencial da fractalidade como princípio organizador do seu âmbito de práticas. Por um lado, em uma perspectiva dialética, a prática da saúde coletiva será “minimalista” e localizada e ao mesmo tempo holística e globalizante. Por outro lado, em uma perspectiva pragmática, a saúde coletiva enquanto âmbito de práticas se constituirá em um permanente processo de autocriação, balizada primordialmente pelos seus efeitos concretos sobre a realidade de saúde (p.313).

Concebida durante as revoluções de 1848 na Europa, a medicina social, por sua vez, identifica na estrutura social classista o principal determinante das condições de saúde da coletividade. Tal movimento, juntamente com outras ideologias sanitárias, nos Estados Unidos, foram vitais para a crítica à Saúde Pública e a concepção da Saúde Coletiva por esse viés nos anos 70 no Brasil (SOUZA, 2014). Assim, a constituição da saúde coletiva, considerando os férteis diálogos com a saúde pública e a medicina social, enquanto campo de conhecimento:

contribui com o estudo do fenômeno saúde/doença em populações enquanto processo social; investiga a produção e distribuição das doenças na sociedade como processos de produção e reprodução social; analisa as práticas de saúde (processo de trabalho) na sua articulação com as demais práticas sociais; procura compreender, enfim, as formas com que a sociedade identifica suas necessidades e problemas de saúde, busca sua explicação e se organiza para enfrentá-los (PAIM e ALMEIDA FILHO, 1998, p.309).

A perspectiva da determinação social do processo saúde-doença no âmbito da saúde coletiva preconiza as necessidades de saúde, não apenas para evitar a doença e prolongar a vida, mas também para melhorar a qualidade de vida e ainda permitir o exercício da liberdade humana. Diferentemente, a Saúde Pública, pautada pela epidemiologia tradicional e a concepção biologicista de saúde, resumidamente, se preocupam na prevenção da doença e incapacidade, prolongamento da vida e promoção da saúde física e mental. Por isso que “enquanto a Saúde Pública adota o pressuposto filosófico-teórico da doença e da morte como ponto de partida para a explicação da situação de saúde, a Saúde Coletiva propõe o pressuposto filosófico-teórico da saúde e da vida” (SOUZA, 2014, 18).

Outro ponto fundamental que difere a saúde coletiva da saúde pública está na troca de significantes: em lugar do público, se tem o significativo coletivo, o que implica o descentramento das problemáticas de saúde de seu antigo e exclusivo centro, o Estado, que era hegemônico para a regulação da vida e da morte na sociedade. Em outras palavras, na troca de significantes: “retira-se deste a condição de instância

única na gestão do poder e dos valores, e se reconhece o poder instituinte da vida social, nos seus vários planos e instituições” (BIRMAN, 2005, p.14).

As lutas em prol do acesso à saúde, no cenário brasileiro, trouxeram algumas conquistas. Culminaram, por volta de 1990, na criação do SUS (Sistema Único de Saúde). O Movimento da Reforma Sanitária Brasileira (MRSB) representa um dos pilares de sua sustentação, sendo composto por entidades com mais de quatro décadas de história e o compromisso com a defesa do SUS, o MRSB indica também alternativas contrárias à segmentação e à americanização do sistema de saúde brasileiro (PAIM, 2005).

Souza (2014), faz um balanço das décadas de 1990 e 2000 e afirma que se destacaram avanços da universalidade em saúde. Além disso, o aumento considerável na expectativa de vida dos brasileiros, redução da mortalidade infantil, diminuição de doenças passíveis de prevenção por vacinação entre outros. Ainda:

Merece destaque a atenção primária em saúde, vinculando cerca de 60% da população brasileira às equipes de Saúde da Família. O país avançou no desenvolvimento de sistemas de informação em saúde, a exemplo dos referentes à mortalidade, às internações hospitalares e aos agravos de notificação, importantes para o monitoramento e avaliação de políticas, planos e programas. Cabe, ainda, destacar o reconhecimento formal do direito à saúde que tem possibilitado a difusão dessa conquista na sociedade, seja nas manifestações da cidadania e na mídia, seja nos processos de judicialização relevantes do ponto de vista cultural, pois podem evoluir para uma consciência sanitária crítica (PAIM, 2005, p.1725).

Por outro lado, há também impasses e retrocessos, caracterizados, sobretudo, por um sistema segmentado, com serviços públicos centrados na atenção básica, subfinanciados e pouco efetivos destinados aos pobres e, em contrapartida, um sistema privado, subsidiado com recursos públicos, que permite acesso a serviços de melhor qualidade para a parcela economicamente privilegiada da população (SOUZA, 2014).

Paim (2005) destaca que o maior desafio do SUS é político, que tal sistema existe e sobrevive (com mais de 30 anos de existência). E apesar de tudo, com todas as dificuldades e fragilidades, o SUS produziu conquistas e resultados significativos nas últimas décadas desde a sua existência:

Desse modo, para além das ações que podem ser realizadas no interior da sociedade civil, há que se reconhecer a necessidade de atuação na sociedade política, ou seja, no Estado e nos seus aparelhos e instituições. Isso significa a possibilidade de atuar junto aos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como nos aparelhos de hegemonia (PAIM, 2005, p.1716).

É válido destacar também que a relação entre a saúde e educação, apesar de ser bem antiga, apresenta força maior a partir da criação do SUS, sendo as políticas públicas assumindo a demanda no sentido educativo reflexivo na realidade dos serviços, a fim de compor a necessária transformação do quadro sanitário brasileiro (ANTUNES e KUNTH, 2021).

CAPÍTULO II

A PARTIR DE QUAL PEDAGOGIA ESTAMOS FALANDO?

Dentre as várias teorias e tendências pedagógicas no âmbito educacional, algumas consideram as problemáticas da sociedade capitalista atual e fazem uma reflexão crítica no âmbito da educação. Considerando que a escola se relaciona diretamente com os modos de organização da sociedade, as tendências pedagógicas hegemônicas reafirmam a dominação e os interesses da classe mais favorecida economicamente, refletindo em uma educação vulnerável, excludente e limitada.

No cenário das escolas brasileiras, podem ser encontradas entre outras problemáticas: o assistencialismo, o analfabetismo (e suas diferentes classificações), as discriminações diversas, um ensino de baixa qualidade, a aprendizagem limitada dos alunos, o esvaziamento dos conteúdos no processo de ensino nas escolas. Nesse sentido, a escola cada vez mais vai se afastando da sua função social. Em outras palavras, “quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver” (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p.163-164).

Pensando nisso, Demerval Saviani vem construindo uma teoria pedagógica que vai na contramão das já existentes, que seja efetivamente crítica, sem ser reprodutivista e que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Ao constatar a inexistência da corrente teórica que atendesse tais anseios, Saviani começou a esboçar aquela que seria a sua nova teoria, a qual chamou de Pedagogia Histórico-Crítica.

Fundamentada no materialismo histórico dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica se contrapõe às teorias pedagógicas hegemônicas existentes, ressaltando na especificidade da educação e do papel educativo e social da escola a importância da instrumentalização teórica e conceitual da classe trabalhadora, possibilitando melhores condições de resistência e de luta para a transformação da sociedade. Sua defesa é que a ação educativa deve culminar na apropriação do saber escolar que por sua vez estão referenciados nos conhecimentos científicos, favorecendo a passagem de uma individualidade subjetiva para a objetividade coletiva.

2.1. TEORIAS HEGEMÔNICAS E CONTRA HEGEMÔNICAS: REFLEXÕES À LUZ DE SAVIANI

As teorias pedagógicas da educação, segundo Saviani (2012a), devem ser entendidas compreendendo as relações entre educação e sociedade. No livro “Escola e Democracia”, Saviani as classifica em dois grupos, as não-críticas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista e; as teorias crítico-reprodutivistas: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência simbólica; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista.

O primeiro grupo, das teorias não críticas, foi chamado de teorias hegemônicas pelo fato de se firmarem como teorias pedagógicas que refletem os interesses e o poder da classe hegemônica. Conhecer tais teorias é fundamental para refletir sobre os avanços e limites de cada construção teórica a fim de se chegar a uma nova forma de se pensar o embasamento teórico da educação.

Nas teorias não-críticas, as problemáticas envolvendo as desigualdades sociais são entendidas como fenômenos acidentais, uma distorção, que afeta de forma individual algumas pessoas e a educação, entendida como instrumento de equalização social, deve corrigir esses desvios. Em contrapartida, o segundo grupo de teorias da educação, denominado crítico-reprodutivistas, considera a sociedade dividida em classes antagônicas e a desigualdade inerente à própria estrutura da sociedade já que a classe de maior força domina e se apropria dos resultados da produção social. Nesse caso, ao invés de contribuir com a formação da classe trabalhadora, o segundo grupo entende que a educação apenas cumpre o papel de reformar e legitimar as problemáticas inerentes às estruturas desta sociedade de classes (SAVIANI, 2014; 2021a).

Em meados do século XIX, no Brasil, se constituíram os chamados “sistemas nacionais de ensino” com base no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Fazia-se necessário então “educar” a população sob o domínio e interesses da burguesia. E para que isso acontecesse era necessário transformar os súditos em cidadãos, retirá-los da ignorância e da marginalização (SAVIANI, 2021a). Ainda segundo o autor, nesse ensino tradicional, cabia à escola transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente e para isso o professor (a) era a figura central nesse processo. Porém, a escola tradicional

não conseguiu formar cidadãos bem-sucedidos ajustados aos moldes da sociedade e tão pouco obteve êxito no controle da marginalidade.

Em contraposição ao modelo tradicional de ensino, surge um amplo movimento de reforma, mais conhecido como “escolanovismo” ou Pedagogia Nova que considera o marginalizado não mais o ignorante, e sim, o rejeitado (SAVIANI, 2021a). Esta rejeição, por sua vez, se caracterizaria pelo fato das diferenças entre as pessoas, entre outras, as diferenças neurofisiológicas e de anormalidades psíquicas, identificadas a partir de testes de inteligência. Sendo assim, a marginalidade não pode ser explicada com relação às diferenças ao domínio de conhecimento entre os seres humanos, já que ser diferente não é algo negativo. Portanto, nessa abordagem, a educação contribuiria para a correção da marginalidade a partir do respeito e aceitação das diferenças entre as pessoas.

A Pedagogia Nova, portanto, nesta nova maneira de entender a educação:

[...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; dos aspectos lógicos para o psicológico dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2021a, p.8).

É evidente que tais transformações demandariam uma profunda mudança em toda a organização escolar, o que de fato não ocorreu, e sim, contribuiu para a restrição do ensino de qualidade a escolas experimentais e destinadas a pequenos grupos de elites. No entanto, o ideário escolanovista penetrou nas cabeças dos educadores e as consequências de tal ideologia foram mais negativas do que positivas, destacando a despreocupação com a transmissão de conhecimentos e a baixa qualidade do ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 2021a). Neste sentido, ainda de acordo com Saviani (2014), o discurso da Escola Nova de liberdade dos educandos, supondo que a criança seja livre no ato de aprender é insuficiente, ingênuo e não possui base científica.

Com os sinais de exaustão do escolanovismo, surge a pedagogia tecnicista tendo os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade com o propósito de reordenação da educação. Nessa pedagogia, o ensino é técnico, o trabalho pedagógico é orientado em consonância com a especialização das funções. Nesse

sentindo, marginalizado será o incompetente, o ineficiente e improdutivo e cabe à educação contribuir na formação de uma sociedade produtiva (SAVIANI, 2021a). Mais uma vez essa teoria resultou em fracasso, dentre outros fatores, por “transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação” (SAVIANI, 2021, p.12).

Por outro lado, havia as teorias que compreendiam a educação a partir de seus condicionantes estruturais, pautados a partir das relações intrínsecas ao modo de produção capitalista. Elas não tinham pretensões de contribuir com a construção de um processo educacional com outras características. Ao contrário, estavam baseadas apenas nas denúncias de como a educação escolar encontrava-se intrinsecamente vinculada aos interesses da elite. Por isso, Saviani as denomina de teorias “crítico-reprodutivistas”.

De antemão, o autor explica o caráter crítico dessas teorias já que consideram os determinantes sociais/estruturais da educação. Porém, são reprodutivistas, pois consideram que a função da educação está intimamente ligada às relações sociais vigentes. É pertinente destacar que tais teorias não tiveram pretensão na orientação pedagógica para a prática educativa, não podendo, portanto, serem cobradas a este ponto. Por isso, que tais teorias recebem a denominação de teorias sobre a educação e não teorias da educação (SAVIANI, 2021d).

A primeira teoria, com base na obra dos autores Bourdieu e Passeron (1975) é denominada de teoria da violência simbólica. Tal teoria denuncia que a ação pedagógica é realizada com imposição cultural da classe mais favorecida economicamente para a classe trabalhadora. Assim, marginalizados serão a classe menos favorecida economicamente que não possuem capital econômico e cultural para sair dessa condição e a educação, assim, apenas reforça a marginalidade (SAVIANI, 2021a). Nesse sentido, a educação e as escolas apenas reproduzem a sociedade e é entendida, por esta teoria, como pertencente à superestrutura, que por sua vez é determinada pela base econômica, portanto, assumem uma perspectiva de que:

[...] é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura (SAVIANI, 2014, p.14).

Seguindo essa linha de raciocínio, também há a teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) que acompanha o estruturalismo da teoria da violência simbólica. Assim, são diversos os aparelhos os quais o Estado se utiliza para a sua dominação sobre a população, como por exemplo os aparelhos: religiosos, familiar, jurídico, político, escolar, entre outros. Em relação especificamente à educação:

[...] a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (ALTHUSSER, *apud*. SAVIANI, 2021, p.19).

Saviani (2021a) também destaca a teoria chamada por ele de escola dualista. Para esta teoria, diferentemente de ser unificadora e unitária, a escola corresponde à divisão da sociedade capitalista. Assim, tendo relação com a teoria do AIE, a escola destinada a classe trabalhadora cumpre a função de auxiliar para a formação da força de trabalho e ainda manifesta a ideologia burguesa, por outro lado, a escola destinada à classe burguesa apresenta outras características destinadas à formação dos dirigentes.

Essas teorias francesas já repercutiam no Brasil, de modo especial com a instituição dos cursos de pós-graduação, e eram estudadas ainda servindo de arma na luta contra a ditadura já que se objetivava mostrar como esse regime autoritário estava usando as escolas para convencer a população sobre a necessidade da ditadura para o país (SAVIANI, 2014). Posteriormente, o contexto de efervescência política e de ideais revolucionários destacaram:

o processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2021d, p.413).

Vale salientar que essas teorias crítico-reprodutivistas, diferentemente das teorias não críticas, não demonstram especificamente uma proposta pedagógica já que se ocupam em mostrar necessidade lógica, social, histórica da escola na sociedade capitalista (SAVIANI, 2014; 2021a). A partir de influências destas teorias crítico-reprodutivistas, a busca de um caminho para a transformação rumo a uma nova ordem não poderia vir por meio das escolas, já que as mesmas são mantidas pelo Estado (SAVIANI, 2014). Nesse sentido, outras abordagens passam a valorizar o papel da educação popular, a educação dos grupos sociais e a educação informal.

De fato, a heterogeneidade das ideias pedagógicas contra-hegemônicas foi marcante, com propostas ambíguas que vão desde tendências liberais progressistas até as radicais anarquistas, além da tentativa de teorias com uma fundamentação marxista. Por isso que o termo “pedagogia de esquerda” talvez fosse mais conveniente com essas tendências teóricas. Tal nomenclatura se justifica pelo fato de algumas tendências buscarem inspiração na concepção libertária difundida e formulada por Paulo Freire e referências políticas de esquerda, como por exemplo, a proximidade com o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (SAVIANI, 2021d).

A tendência da “educação popular”, por exemplo, com inspiração na concepção libertadora e no seio dos movimentos populares tinha como princípio: a “educação do povo pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2021 d, p.415). O conceito de “classe” dava lugar a categoria “povo”, já que considerava as virtudes intrínsecas do povo, sendo estes configurados com autonomia popular.

Outrossim, em consonância com princípios anarquistas surgiam a chamada “pedagogia da prática”. Tal tendência considera o conceito de classe e defende que o saber, gerado na prática social, é matéria-prima do processo de ensino e deve ser ensinado considerando os interesses das classes, já que o ato pedagógico é também político (SAVIANI, 2021d).

Ainda segundo Saviani (2021d), outro grupo de teorias, as quais tiveram representantes aglutinados na *Revista Associação Nacional de Educação- ANDE* (um canal de expressão de comunicação) e como inspiração teórica o marxismo, compreendido, porém, com diferentes aproximações: de um lado, a visão liberal, com foco apenas na crítica às desigualdades sociais e as escolas igualitárias no acesso e permanência, bem como no padrão de qualidade; em contrapartida, outro grupo buscava a compreensão dos fundamentos do materialismo histórico, articulando a educação no contraponto à visão liberal. A proximidade de tal tendência se dava principalmente no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e os partidos comunistas e de forma secundária com o PT (Partido dos Trabalhadores). Defendia a escola pública de forma intransigente.

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, por sua vez, formulada por José Carlos Libâneo, por volta de 1985, faz parte deste segundo grupo de teorias. Apesar de não ser claro nos referenciais teóricos utilizados, o marxismo é o horizonte teórico evidenciado. Em contrapartida, por não fazer um aprofundamento teórico condizente com os ideais marxistas, tal tendência se limita à concepção liberal. Em suma, a pedagogia crítico-social dos conteúdos defende a difusão de conteúdos culturais concretos e indissociáveis das realidades sociais, sendo estes o patrimônio comum da humanidade (SAVIANI, 2021d).

Assim como as teorias hegemônicas fracassaram ao tentar resolver o problema da educação, sobretudo na relação social, com estas teorias contra hegemônicas não foi diferente. Na década de 1990, no Brasil, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2021d, p.430).

Portanto, tais tendências visam ao atendimento das premissas neoliberais de flexibilidade, múltiplas habilidades, capacidade adaptativas, entre outras, compõem as pedagogias do “aprender a aprender” que se compromissaram em alienar e fetichizar cada vez mais a formação dos indivíduos (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019). Tais tendências contra hegemônicas também podem se apresentar com outras facetas, assim como as tantas outras tendências liberais ou neoliberais, mas que compactuam com o mesmo ideal de formação humana com vistas a se ajustar à sociedade:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2021d, p.437).

Dessa forma, as ideias pedagógicas da última década do século XX buscaram, mais uma vez, atender às exigências do desigual mercado de trabalho capitalista retomando, de outros modos, o propósito de atender às necessidades da classe mais favorecida. Por isso que as pedagogias do “aprender a aprender” embelezam um discurso de que é necessário que o aluno tenha autonomia no processo de sua aprendizagem, que saiba aprender a estudar, a superar desafios, a melhorar a convivência social, dentre outros. Semelhante a estas características, se configuram outras tantas pedagogias da pós-modernidade, como o neoconstrutivismo, neotecnicismo e neoescolanovismo e de certa forma, elas possuem um elo com a chamada “pedagogia das competências”, principalmente pelo discurso neoconstrutivista.

A partir do breve exposto, se observa que as teorias contra-hegemônicas, em sua grande maioria, constituem um emaranhado de teorias diferentes com grande risco de se perderem, principalmente no compromisso da escola ao ensino dos saberes sistemáticos, bem como seu papel de transformação social. Por outro lado, tais teorias possuem suma importância no processo de evolução das ideias pedagógicas no Brasil e na construção e legitimação de outras correntes teóricas que de fato, cumpram o seu papel de transmissão dos conteúdos culturalmente históricos, articulados com o contexto da escola pública na sociedade fragilizada e conduzida pelos ideais do capital.

2.2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ORIGEM, FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

A construção da Pedagogia Histórico-Crítica se deu em um contexto de realidade permeada pela ditadura militar e as lutas pela redemocratização. As insuficiências das teorias da educação e sobre a educação, além das problemáticas

da realidade educacional desse momento histórico são os principais motivos dos anseios de Saviani, fazendo o mesmo buscar construir uma nova teoria pedagógica.

De um ponto de vista da trajetória pessoal, inicialmente Saviani (2014) chama a atenção para a disciplina “Teoria do Conhecimento” relatada por ele como uma das primeiras experiências marcantes e fonte de inspiração para se começar a esboçar a nova teoria. Ministrada pelo professor Michel Schooyans, da Universidade de Louvain, a disciplina “Teoria do Conhecimento” teve como objeto de estudo a descrição fenomenológica do sujeito cognoscente, ou seja, o ser humano. Isso ficou tão marcante para o autor, que fez parte do programa de outra disciplina relacionada à filosofia da Educação, o qual Saviani foi convidado a trabalhar em 1966. Vale ressaltar que, concomitantemente à iniciação da carreira docente, Saviani também era professor do ensino médio no Colégio Estadual de São João Clímaco, sendo sua prática pedagógica funcionando como um laboratório para as suas reflexões e investigações como professor na universidade (SAVIANI, 2012; 2017).

Os estudos relacionados à tese de doutorado também foram fonte de inspiração para a elaboração da nova teoria, dentre eles se destacam os textos e obras de Marx, sobretudo, relacionadas às discussões de economia política. Vale mencionar as distinções entre a produção material e não material, tendo em vista a caracterização da natureza e especificidade da educação.

As discussões sobre método também endossaram o arcabouço teórico para a construção da nova teoria, já que a concepção dialética de ciência pautada por Marx considera o movimento que vai da síntese (visão caótica do todo) à síntese, mediados pela análise, constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). Ainda, é válido ressaltar o princípio explicativo da contradição presente na lógica dialética. Se na lógica formal contradição é considerada como sinônimo de inverdade, por outro lado, na lógica dialética a contradição é o ponto de partida para se pensar o movimento objeto de análise, bem como a transformação social (SAVIANI, 2021a; 2012; 2014).

Diante do exposto, Saviani pesquisou a existência de correntes teóricas da educação pautadas pelo materialismo histórico dialético, porém, não encontrou algo sistematizado nesse sentido, e sim estudos marxianos e marxistas referentes à história, economia e vida social que se relacionavam com a educação. Também estudou as experiências pedagógicas de países socialistas, como a União Soviética,

China, Cuba, República Democrática da Alemanha. Após todos esses estudos, a conclusão foi de que a construção de uma pedagogia inspirada no marxismo está relacionada à apreensão das dimensões de ordem ontológica, epistemológica e metodológica que caracteriza o materialismo histórico. “Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas” (SAVIANI, 2017, p. 715).

Nesse sentido, a partir de 1984, após reflexões profundas sobre as bases para uma concepção dialética da educação, Saviani denominou de Pedagogia Histórico-Crítica o projeto que buscava construir. Para ele, o método de Marx era uma orientação segura não apenas para o desenvolvimento científico (o método científico), mas também para o processo de ensino (o método pedagógico). O artigo “Escola e democracia: para além da curvatura da vara” em que foi apresentada a concepção filosófica, metodológica e política marca a primeira formulação em 1982 da PHC. Posteriormente, em 1991, o livro Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, também foi uma obra fundamental no aprofundamento teórico e difusão desta proposta.

A partir daí, o processo de construção da teoria vem sendo elaborado com outros trabalhos que foram e estão sendo produzidos não somente por Saviani, mas por outros professores(as) e pesquisadores(as) da área da educação como Newton Duarte e Lígia Márcia Martins. Na Educação Física, sua presença também tem se desenvolvido, tornando-se cada vez mais consistente, como evidencia Andrade (2021).

Dessa forma, foi se constituindo uma nova pedagogia concreta como via de superação das pedagogias tradicional, escolanovista, tecnicistas e das competências, incluindo suas ressignificações recentes:

É isso o que cabe à teoria crítica da educação fazer: resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não às alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido contribuindo para sua alienação. Eis por que afirmo que o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade. (SAVIANI, 2017, p.718).

No que diz respeito ao processo de elaboração de uma teoria crítica, trata-se de apreender a essência da educação identificando suas características constitutivas. Se faz necessário, portanto, desarticular os elementos das teorias hegemônicas que

são pertinentes e rearticulá-los em torno dos interesses populares e no âmbito da teoria crítica vão adquirindo consistência, coesão e coerência de uma concepção elaborada. Portanto, o que é mais desenvolvido e complexo não implica necessariamente a eliminação do que é mais simples, podendo ser, inclusive, de grande importância para a elaboração de uma nova teoria (SAVIANI, 2022).

Por isso, Saviani ratifica a importância do pesquisador conhecer profunda e minuciosamente o objeto de estudo que se pretende estudar. E nesse processo, foram vários sujeitos que dedicaram anos de estudos aprofundados na área da educação, almejando a elaboração de uma teoria pedagógica que considera a socialização da cultura humana e contribua efetivamente para a transformação social.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica se constituiu como uma teoria contra-hegemônica com base no materialismo histórico dialético, se diferenciando das apresentadas anteriormente. Assume, portanto, o trabalho como categoria fundamental para o processo de humanização e para a especificidade da educação, sendo esta caracterizada como um tipo de trabalho, o não material. Nesse sentido, em uma sociedade de classes, nada é igualmente distribuído, demandando a defesa de uma escola que seja capaz de disponibilizar a todos, principalmente os filhos e filhas da classe trabalhadora, o saber historicamente mais desenvolvido (MARTINS, 2016). Assim, é necessário a socialização do saber que passa pela mudança da sociedade:

somente uma concepção histórico-dialética que trabalhe com as categorias de totalidade, contradição e historicidade pode superar a identificação positivista entre objetividade e neutralidade e superar também a concepção metafísica de universalidade substituindo-a pela noção de que a universalidade do conhecimento constitui-se em produto histórico da totalidade da práxis social humana. (DUARTE, 2016, p.13-14)

O objetivo da educação para a Pedagogia Histórico-Crítica, está na identificação de elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos. “Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2021b, p.12). Desse modo, o objeto de ensino deve ser reproduzido na escola de acordo com as suas formas mais desenvolvidas, cabendo a cada área do conhecimento selecionar o que for mais atual e relevante. Considerando o todo caótico, se proceda a análise histórica do objeto, contemplando suas determinações mais simples e reproduzindo

em sua gênese e seu desenvolvimento por meio da abstração do aluno (LAVOURA E MARSIGLIA, 2015).

Portanto, o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional culminando na humanização do indivíduo, já que ao nascer o ser humano não se caracteriza pela sua plenitude. E tal processo é realizado por outros indivíduos, principalmente pelos(as) adultos(as). Nesse sentido, o trabalho educativo se refere à humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de seres humanos (DUARTE, 2013). “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021b, p.13).

Duarte (2016) defende a concepção lukacsiana de que a sociedade é um “complexo composto de complexos” e como o ser humano é histórico, “a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista” (DUARTE, 2016, p.1). Ainda segundo Duarte:

trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa “ (p.2).

Portanto, o saber clássico, firmado como fundamental deve ser a prioridade, sendo que tudo que é acessório e que não se relaciona com o conteúdo principal das diversas áreas do conhecimento científico não devem permanecer no currículo escolar já que se corre o risco de perder a essência e objetividade do ensino e aprendizagem na educação. E isso tem relação direta com o currículo da escola, que é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas, ou seja, tudo que a escola faz é currículo, porém, se deve ter uma atenção ao que é primordial, principal de se ensinar para que a essência e objetivo da escola não sejam perdidos. “Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2021, p. 17).

Ora, a escola tem relação direta com o conhecimento científico e a sua existência se justifica no acesso a este conhecimento para todos os alunos, de acordo com as especificidades de cada etapa de ensino. Cabe à educação escolar, no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de ensino:

procurar reproduzir nas aulas as determinações do objeto, notadamente fazer com que os alunos reproduzam em pensamento os traços constitutivos do conteúdo de ensino. Este ensino será tão mais verdadeiramente um “bom ensino” quanto mais saturado o pensamento do aluno estiver com as determinações e as mediações reais do conteúdo (LAVOURA E MARSIGLIA, 2015, p. 365).

Em síntese, a valorização da escola é prioridade da Pedagogia Histórico-Crítica já que entende que ela é uma instituição chave no processo de humanização, sendo a forma mais desenvolvida, sistemática e elaborada de desenvolvimento do processo educativo. Portanto, a escola é a instituição chave para se compreender a educação (SAVIANI, 2014). Dessa forma, o autor procura recuperar o papel da escola como instituição de acesso ao saber elaborado, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2021b, p. 14). Ratificando, em relação a esses saberes:

a elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico – este superando aquele por incorporação, portanto, prescindindo daquele como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento – não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar (LAVOURA E MARSIGLIA, 2015, p. 351).

E no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental compreender que o conteúdo, a metodologia e a quem se destina o ensino são categorias indissociáveis, que se relacionam dialeticamente e são fundamentais para o processo educativo. Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam a prioridade do conteúdo que diferencia a forma com que ele será pedagogicamente tratado, sendo que a forma e o conteúdo se organizam em torno do aluno concreto e não do aluno empírico.

Ainda segundo tais autores, o aluno concreto é aquele que tem capacidade de síntese das relações sociais e necessita da apreensão dos conhecimentos necessários à compreensão da sociedade a qual está inserido. Já o aluno empírico é o sujeito aparente, imediato, que possui anseios que não correspondem aos seus interesses como aluno concreto, não podendo ser considerado a referência do professor. Vale destacar que não se trata de considerar os alunos como submissos e inferiores e sim uma questão de coerência teórica metodológica (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019).

Tais considerações expressam a tríade do conteúdo-forma-destinatário, em suma, o saber escolar:

sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, [o conteúdo] necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário) (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p.183).

Portanto, as formas pedagógicas adequadas e que convergem para uma educação de qualidade são as que contribuem para o saber escolar, o conhecimento científico e elaborado. E isto “se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam (eis a tríade conteúdo-forma-destinatário)” (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 183). Neste sentido, na relação do trabalho educativo e o processo de ensino-aprendizagem:

cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma que possibilite que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra, por um lado, mediante o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. E, de outro lado, mediante a aprendizagem realizada pelo aluno, que ao se apropriar do saber elaborado poderá ter - entre as várias facetas de seu processo formativo - o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) que viabilizem a captação subjetiva dessa realidade objetiva em sua máxima fidedignidade (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 245).

Da mesma forma que não se pode fragmentar a lógica do ensino/aprendizagem, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são consideradas teorias indissociáveis, ou seja, se compreende a:

pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural e, igualmente, à afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2016, p.41).

A Psicologia Histórico-Cultural, que é anterior à Pedagogia Histórico-Crítica, foi embasada principalmente em: Lev Semenovitch Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romamovich Luria (1902-1977) buscando explicar o desenvolvimento humano, superando os enfoques organicistas (naturalizantes) e não históricos que predominavam naquela época no debate psicológico.

Neste sentido, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural afirmam a natureza social do desenvolvimento humano. E tais desenvolvimentos resultam dos processos de trabalho humano - na condição pela qual o ser social age sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, se transforma nesse processo. Assim, diferentemente dos animais, caso ele seja privado de condições sociais de vida e de educação, esse desenvolvimento não ocorrerá (MARTINS, 2013).

Para Martins (2013; 2016), Vigotsky destaca que o desenvolvimento cultural da criança se concebe primeiramente no plano social e, posteriormente, no plano psicológico, se referindo igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade da criança. Portanto, a função social do processo educativo é imprescindível na formação psíquica das crianças, na medida em que estas aprendem em contato direto com um ser adulto e, especificamente, na escola com o professor ou professora. O papel do professor no processo de apreensão dos signos pelos alunos deve ir além de facilitador ou o elo que viabiliza ao aluno o acesso ao conhecimento. É necessário que o professor organize o seu trabalho pedagógico e crie meios eficazes de internalização dos signos por parte dos alunos e alunas.

As funções psíquicas superiores, por sua vez, são produzidas na história de cada indivíduo por decorrência da vida social. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo humano não resulta de uma complexificação natural evolutiva, mas sim da própria formação cultural dos indivíduos. E tal formação cultural tem relação com as conquistas de atividade significada, sendo que por meio dos signos, o ato instrumental introduz profundas mudanças no comportamento humano (MARTINS, 2016).

No desenvolvimento da linguagem, por exemplo, o ser humano ultrapassa a representação sensorial da realidade, sendo esta substituída pelo uso das palavras na linguagem. Assim, as ações mediadas pelos signos requalificam a totalidade do funcionamento psíquico (MARTINS, 2013). Portanto, “a linguagem carrega experiência sintetizada de comunicação, mas também experiência sintetizada de elaboração do pensamento” (DUARTE, 2013, p.66).

E essa relação do processo educativo com os signos é tão importante que a mesma autora defende que um dos pontos de intersecção entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, se fundamenta na defesa da qualidade dos signos e sua apropriação por meio do ensino escolar:

Portanto, os signos outra coisa não são, senão, produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam 'ferramentas' ou 'instrumentos' pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera. Na qualidade de objetivação teórica, abstrata, os signos se impõem como dados para a apropriação por parte de outros indivíduos, de sorte que a historicidade humana se firma, também, como um processo de criação e transmissão de signos, isto é, como um processo mediado pelo ensino (MARTINS, 2016, p.57).

Duarte (2013) destaca, portanto, que os signos são resultados do processo de objetivação humana, e tal objetivação não é apenas um processo de exteriorização e sim um acúmulo de experiência, ou seja, de apropriação, uma síntese da prática social. Diante disso, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, uma leitura de mundo com a apropriação do conhecimento que o rodeia, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora a identificação do essencial, do fundamental – o que vai além do mais atrativo e aparente. Nesse sentido, um ensino envolvente não se opera sobre o passado do indivíduo, sobre o que já foi conquistado, e sim, no que falta consolidar, se adiantando aos domínios conquistados, prosperando para o futuro avanços nas transformações das funções psíquicas.

Orientada por esses pressupostos e concepções, a Pedagogia Histórico-Crítica buscou construir uma metodologia que tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. Esta se configura de diferentes formas no início e final do processo de aprendizagem. Tal prática se desenvolve em meio a visão sintética do professor e sincrética dos alunos, pois estes ocupam lugares diferentes em relação à apropriação do conhecimento (SAVIANI, 2012; 2014). Em suma:

Uma educação que se pretende transformadora (revolucionária) exige essa compreensão da realidade objetiva por parte dos professores, aqueles que se devem encontrar em um nível diferente de compreensão da prática social em relação aos alunos para que o ato educativo se concretize. Somente assim será possível aos professores problematizarem a referida prática social, identificando os elementos culturais necessários para a formação dos indivíduos na sociedade atual (selecionando os conhecimentos que se apresentam como os mais problemáticos), ao mesmo tempo em que poderão oferecer aos alunos a posse desses elementos, instrumentalizando-os com os conhecimentos necessários, bem como viabilizando a sua efetiva incorporação (o processo catártico), pondo em movimento os momentos intermediários do método pedagógico que toma a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo. (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p.111-112)

Portanto, o trabalho pedagógico na Pedagogia Histórico-Crítica se organiza em três momentos distintos, a saber: a problematização, com o reconhecimento dos

problemas a serem tematizados pelo processo de ensino; a instrumentalização, pela qual os(as) educandos(as) se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e por fim, a catarse, isto é, a incorporação e sentido na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2012).

Assim, a aparência empírica da realidade é um importante ponto de partida no processo de aquisição do conhecimento por parte dos alunos. Posteriormente, se alcança a essência do objeto de estudo, capturando sua estrutura e dinâmica, bem como as suas múltiplas determinações (LAVOURA E MARSIGLIA, 2015). A apropriação dos instrumentos teóricos possibilita essa passagem da aparência à essência, ou seja, no ponto culminante do processo educativo. É fundamental “a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados” (SAVIANI, 2014, p.30).

A catarse, portanto, é caracterizada pela efetiva apreensão dos instrumentos teóricos na compreensão de um objeto. Nesse processo, ocorre um salto qualitativo e transformador do aluno tendo em vista o enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Em outras palavras, DUARTE (2019) explica como um processo de incorporação das forças sociais à individualidade dos seres humanos para que os mesmos possam se desenvolver em direção à liberdade em um processo de transformação, ao mesmo tempo, “intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (DUARTE, 2019, p.1).

Tal autor menciona também Lukács nos estudos sobre a catarse, ao afirmar que ela existe na vida humana e ontologicamente mediada pela condição particular de “ser humano”, no desenvolvimento da sua individualidade e das questões essenciais que o colocam como humano. Em outras palavras:

Trata-se, portanto, de uma maneira encontrada pelo ser humano de representar as possibilidades existentes na própria realidade, mas que não se mostram de forma tão clara e não se efetivam de maneira tão plena na cotidianidade, especialmente em condições tão restritivas como são as que a unilateralidade da sociedade capitalista impõe às atividades e às relações humanas. (DUARTE, 2019, p.10).

Assim, com esse intenso processo de transformação, o aluno consegue melhor compreender o mundo superando o pensamento a nível de senso comum e elevando o potencial para a transformação social. Porém, é válido destacar a importância da coletividade no enfrentamento de lutas para a superação do capitalismo, sendo a catarse um processo não só individual, como também coletivo e que não é estático marcando o início de uma nova etapa, uma nova problematização da realidade compreendida não mais em termos sincréticos pelos alunos e sim ao nível sintético. É importante destacar que a prática social é e, ao mesmo tempo, não é a mesma do ponto de partida do processo educativo, haja vista que “é a mesma porque é a prática social global, na qual nós estamos inseridos; mas não é a mesma do ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra” (SAVIANI, 2014, p.31).

2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRODUÇÕES RECENTES

As poucas publicações acadêmicas que relacionam de forma coerente a discussão da Educação Física escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciam a necessidade de mais estudos e aprofundamento crítico dos pesquisadores. O Grupo de “Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar” (UFES- Universidade Federal do Espírito Santo) realizou uma pesquisa em periódicos A1 a B1, nos anos de 2010 a 2016, identificou que o descritor “pedagogia histórico-crítica” foi encontrado em apenas 171 artigos de 60 revistas analisadas, representando apenas 13,5% do total de achados das revistas pesquisadas.

Dentre as diversas razões para as poucas produções, se destaca: a limitação da aceitação do referencial teórico marxista em muitas revistas (que não é por acaso) e a elaboração ainda inicial, principalmente, nas produções relacionadas à prática pedagógica (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019). É importante destacar que esta pesquisa não utilizou descritores relacionados com a Educação Física em suas buscas, ou seja, trata-se de produções do campo da educação de uma forma geral.

Por outro lado, Galvão, Lavoura e Martins (2019) acreditam que “educadores comprometidos com o papel da escola na sociedade têm se organizado cada vez mais em torno da pedagogia histórico-crítica” (p.72).

No caso específico da Educação Física, Silva (2013), em sua dissertação, investigou sobre esta produção em revistas eletrônicas no período de 1984, ano em que foi nomeada a Pedagogia Histórico-Crítica com seus primeiros estudos e sistematizações, até 2012, já que seria o ano anterior à data de finalização da sua dissertação. De um universo de 2.156 artigos, vinte se trataram da relação implícita entre a Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Física (representando 0,93% do total) e apenas quatro trabalhos (0,19% do total), relacionaram Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica de forma explícita.

Segundo Silva (2013), destes quatro artigos encontrados, dois foram publicados em 2008, ambos de Leonardo Docena Pina. Para o autor, eles possuem inconsistências teóricas, como o entendimento que o conhecimento é construído ao invés de transmitido e também utilizam a didática do livro de Gasparim (2002) como referência. Sobre o trabalho de Souza *et al.* (2005), Silva (2013) afirma que poderia ter avançado mais nos referenciais teóricos clássicos de Dermeval Saviani. Por fim, sobre o artigo de Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), é afirmado que apesar de deixar claro a adesão à Pedagogia Histórico-Crítica, se distanciou da discussão dos fundamentos de tal teoria. Tais análises confirmam a hipótese levantada inicialmente por Silva (2013): a necessidade de mais estudos e aprofundamentos dos(as) professores(as) que se interessam pela corrente teórica. Nesse sentido, “a realidade de uma adoção da pedagogia histórico-crítica no âmbito da Educação Física é algo ainda distante de acontecer” (p.108).

A dissertação de Robson Loureiro (1996) é destaque pelo seu pioneirismo e o registro histórico detalhado (SILVA, 2013; ANDRADE, 2022). Por outro lado, segundo Silva (2013) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), a tentativa de sistematização de uma proposta didática de ensino da Educação Física, como o livro de João Luiz Gasparim (2002) “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” apresenta inconsistências teóricas. Apesar do pioneirismo e esforço na construção de uma didática para a Educação Física, a falta da fundamentação marxista e aprofundamentos filosóficos teóricos dos clássicos de Saviani, bem como aproximações com o escolanovismo e construtivismo, são os principais aspectos que deixam a obra a desejar.

Em nosso entendimento, o problema relacionado ao método materialista histórico-dialético e os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica decorre de uma questão central da obra de Gasparin (2002) e que procuraremos analisar, nos limites de um artigo, com vista a avançarmos no debate acerca da didática histórico-crítica: certo equívoco em termos do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico em passos estanques e mecanizados (MARSIGLIA, MARTINS e LAVOURA, 2019, p.6).

É preocupante também o fato deste livro ter alcançado uma grande dimensão de referencial teórico nas publicações de professores(as)/pesquisadores(as) da área que discutem propostas metodológicas como receituários de aplicação de aula (SILVA, 2013). Lavoura e Martins (2017, p.536) pontuam que:

Qualquer tentativa de aplicação do método pedagógico sem domínio dos fundamentos da teoria (da qual o próprio método é constitutivo) resulta, em nosso entendimento, tanto na sua didatização quanto na sua desmetodização. Tal fato pode ocorrer quando, por exemplo, seu método pedagógico acaba sendo “encaixado” em um estruturalismo esquemático que reduz a atividade pedagógica a uma simples técnica de manipulação. Trata-se, aqui, de uma operação lógico-formal do pensamento, quando este toma como objeto suas próprias regras imanentes, suspendendo o real como objeto da própria atividade e em nada afirmando nexos com a estrutura ontológica da realidade.

Na área da Educação Física, há uma ansiedade, principalmente por parte dos professores e professoras, de proposições práticas, manuais de atividades e/ou sequências didáticas prontas como receitas de bolo. Porém, a aplicabilidade de uma teoria depende de uma apreensão rigorosa dos seus fundamentos. A precipitação em desenvolver procedimentos metodológicos a curto prazo, sem aprofundamento teórico suficiente, pode gerar produtos inconsistentes e destoantes da teoria pedagógica de origem.

Mais recentemente, a dissertação de Andrade (2022) contribuiu significativamente no mapeamento das produções acadêmicas que aproximam a Educação Física da Pedagogia Histórico-Crítica a partir das publicações entre os anos de 1996 a 2019 que somaram 163 obras/publicações diversificadas. Se constatou um considerável aumento nas publicações e aproximações com as teorias pedagógicas contra hegemônicas nos últimos anos, sobretudo, após 2012, já que contém cerca de 70% da produção em geral (ANDRADE E FURTADO, 2021).

Para além do aumento na produção do conhecimento, são destacados os debates em eventos científicos (como o CONBRACE), as instituições com maior

destaque nas produções (como a UFBA, UFG, UFJF, Unicamp e Unesp), os principais orientadores de teses e dissertações, obras e autores mais citados bem como a relação entre eles podem ser encontrados no trabalho de Andrade e Furtado, 2021).

Dentre os autores mais citados, se destacam Reis *et al.* (2013) e Pina (2013) com proposições didáticas e experiências pedagógicas, oriundas do contexto escolar. Silva (2013), Taffarel (2016) e Loureiro (1996) desenvolveram articulações teóricas, relacionadas à algumas bases e conceitos que constituem a didática histórico-crítica. Já Sampaio (2013), Nascimento (2014) e Lavoura (2013) foram mais além, avançando nas apropriações e elaborações acerca da didática. Ainda, nestas obras:

encontramos a compreensão de tríade da didática (conteúdo-forma-destinatário), do movimento da síntese a síntese, pautado no método em Marx, da relação entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento, e da dialética entre os momentos intermediários da didática (instrumentalização, problematização e catarse). Consideramos que, nessas obras, as apropriações acerca da didática histórico-crítica foram mais desenvolvidas (ANDRADE, 2022, p.171).

As produções de Tiago Nicola Lavoura são referência na discussão da especificidade da Educação Física escolar e aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica. Defende que uma teoria edificada sob as bases científicas do conhecimento deve apresentar três dimensões distintas e articuladas de fundamentos filosófico-metodológicos, teoria pedagógica e prática pedagógica. Considera que a concepção crítico-superadora se aproxima da articulação de tais fundamentos citados anteriormente (LAVOURA, 2020).

Por isso, não podemos deixar de mencionar a obra clássica da Educação Física denominada “Metodologia do ensino de Educação Física”, também conhecida como Coletivo de autores, que apesar de não ser uma produção atual (1992) tem grande relevância como uma proposta bem fundamentada e consistente. Tal proposta é chamada de crítico-superadora já que, embasada pelo materialismo dialético busca contextualizar o papel da escola na contribuição da transformação da sociedade de classes.

Concordamos com Lavoura (2020) ao afirmar que tal obra apresenta, na atualidade, uma abordagem de ensino da Educação Física na escola rica em determinações teóricas para uma boa prática educativa. De fato:

[...] é possível entender como o problema da educação escolar, do papel do professor e do conhecimento sistematizado se desenrola no interior da fundamentação da dimensão da teoria pedagógica que subsidia a abordagem de ensino crítico-superadora da EF (LAVOURA, 2020, p.110).

Vale ressaltar também os esforços de Silva (2018) na compreensão do objeto de conhecimento da Educação Física escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica com sua tese de doutorado. Tal autor acredita que a Educação Física no campo escolar deve estar fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que tal teoria possui fundamentos suficientes para consolidar a educação física como campo específico da educação e, por consequência, para identificar e analisar o seu objeto de conhecimento.

Ainda, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica permitem o alcance de uma atividade educacional sistematizada, o qual consideram a ciência como meio para a solução de problemas de cunho pedagógico no interior da prática educativa. “Trata-se de estabelecer a historicidade (o conteúdo histórico) como o eixo articulador do currículo formativo das escolas” (SILVA, 2018, p.183).

Relatos de experiência do ensino da Educação Física, abordando a Cultura Corporal representam também um passo importante na construção e consolidação desta corrente teórica. Concordamos com Andrade (*et al.* 2020, p. 13) “que o aprofundamento teórico das perspectivas críticas, que apontam para possíveis avanços para o ensino da Educação Física no “chão da escola” deve ser compartilhadas por todos”.

Experiências e reflexões teóricas apresentadas em uma coletânea de textos, organizada pela autora Anegleyce Teodoro Rodrigues e demais autores, no ano de 2019, representam a socialização de possibilidades do ensino da Educação Física em instituições de educação infantil, situadas no município de Goiânia, Goiás.

Os professores(as) pesquisadores(as) de tal coletânea consideraram a Pedagogia Histórico-Crítica como aporte teórico-metodológico para o ensino da Educação Física escolar. Artes circenses, dança, atletismo e capoeira são exemplos de conteúdos trabalhados articulados na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica por diversos professores(as) em Goiânia-Goiás na educação infantil expostos em tal obra. Tais autores ratificam o compromisso com uma educação de qualidade e os esforços de concretizarem as acumulações teóricas dentro da perspectiva da pedagogia nos últimos anos.

Da mesma forma, uma experiência didática desenvolvida no CEPAE/UFG,² a partir do conteúdo “Práticas Corporais de Aventura”, para* alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Fundamental, elucidam as experiências compartilhadas dos autores e os esforços de avançar no ensino da Educação Física sob as bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica. As formas metodológicas foram desenvolvidas articulando a contação de histórias, enfatizando o jogo simbólico como eixo articulador e as Práticas Corporais de Aventura (ANDRADE, *et al.* 2020).

Reiteramos que o intuito em apresentar algumas experiências sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, articulada com a Educação Física escolar, é apenas a título de exemplificação, de demonstração como a pedagogia tem avançado, no reflexo de toda a sua acumulação teórica no “chão da escola”. De forma alguma, representam modelos ou receitas de aulas a serem seguidas à risca, já que a tríade conteúdo-forma-destinatário não deve ser pré-determinada, depende do contexto da própria escola, da realidade profissional dos professores e professoras, do projeto político pedagógico, das especificidades dos alunos e alunas, entre outros.

Destarte, as produções apresentadas elucidam o ponto de partida de uma longa caminhada para a sistematização de uma proposta de ensino que contribua na superação do modelo de sociedade classista, fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

² O CEPAE/UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás) é um espaço público diferenciado de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), mas também, lócus privilegiado para a formação inicial e continuada de professores(as) pela UFG e outras instituições públicas formadoras. Constitui-se efetivamente como um importante campo de estágio da graduação e oferta cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu, que qualificam trabalhadoras e trabalhadores da educação de Goiânia e de outros municípios, dentro e fora do estado de Goiás. O CEPAE fica localizado no campus Samambaia da UFG, localizado na região norte de Goiânia, em um setor periférico e afastado das outras regiões da cidade (ANDRADE, *et al.* 2020, p.6).

CAPÍTULO III

(NOVO) PARADIGMA DA APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE (AFRS): AVANÇO OU RETROCESSO?

Com este capítulo, se almeja uma introdução aos pilares da Aptidão Física Relacionada à Saúde - AFRS com base nos principais autores relacionados a esta abordagem para a Educação Física escolar. A discussão deste paradigma se fortaleceu nos últimos anos, sobretudo entre 2011 e 2020, amparada por publicações recentes e posicionamentos que caminham na mesma direção da AFRS por entidades de grande relevância nacional e internacional, como o Guia de Atividade Física Para a População Brasileira, publicado pelo Ministério da Saúde no ano de 2021. Os autores precursores desta perspectiva acreditam que avançaram academicamente nos últimos anos, em contrapartida, destacam o aumento das taxas da inatividade de grande parcela da população brasileira ainda como um grande empecilho, sobretudo aos jovens, justificando a importância da AFRS para reverter tal situação (NAHAS, 2017).

3.1. A AFRS E A RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL SOBRE A SAÚDE

O conceito de aptidão física relacionada à saúde foi introduzido nos Estados Unidos, no final da década de 1970, e “é, pois, a própria aptidão para a vida ativa, pois inclui elementos considerados fundamentais para uma vida ativa, com menos riscos de doenças hipocinéticas[...] e perspectiva de uma vida mais longa e autônoma”

(NAHAS, 2017, p.55). No Brasil, se destacam como precursores Markus Vinícius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes, principalmente a partir dos anos 1990. A Educação Física escolar, nessa perspectiva, tem a missão de estimular o gosto pela prática de atividades físicas aos(as) alunos(as), para que eles(as) adotem um estilo de vida ativo.

Vale destacar que a aptidão física pode ser entendida por duas vias, a primeira relacionada a performance, o bom desempenho em tarefas específicas quer seja no trabalho ou esportes; já a segunda via entende a aptidão física envolvendo componentes associados ao estado de saúde, sendo estes: a agilidade, o equilíbrio, a força e a resistência muscular, a flexibilidade, a resistência aeróbica e anaeróbica, a composição corporal e a velocidade (NAHAS, 2017; GUEDES E GUEDES, 1995).

Nahas (2017) considera que a saúde representa uma característica difícil de se definir objetivamente. Acredita que a associação de saúde como ausência de doenças é uma definição ultrapassada, porém, a atual definição da Organização Mundial de Saúde, considerando a saúde como uma condição humana com dimensões física, social e psicológica, caracterizada pelos contínuos entre os pólos positivos e negativos não está muito clara para tal autor. O que está claro é a relação do estilo de vida na saúde das pessoas, chamado pelo autor de conceito de saúde positiva, “não representa apenas um objetivo importante; isto é um meio para a realização de todos os outros objetivos na vida” (NAHAS, 2017, p.29). E tal conceito se refere à mudanças individuais e comportamentais, já que tal autor considera que:

As pesquisas têm demonstrado que uma nutrição adequada, controle do estresse, atividades físicas moderadas e suporte social são fundamentais para um coração saudável. As pessoas precisam incorporar esses elementos no seu dia a dia; precisam entender o grande poder de pequenas mudanças no estilo de vida. Portanto, tome a iniciativa! Envolver-se, divirta-se e trabalhe por sua saúde positiva. É o melhor seguro para uma vida com qualidade. Procure entender as diferenças entre os fatores da saúde que podem e os que não podem ser controlados. Acentue o positivo, reduza ou elimine o negativo e aprenda a viver com o que não se pode mudar (NAHAS, 2017, p.29-30).

Se percebe que o entendimento de saúde pela perspectiva da AFRS é limitado, fragmentado e sobrepõe a capacidade individual à condição social. Tal definição de saúde com pólos positivos e negativos é resultado do documento produzido na Conferência Internacional sobre Exercício, Aptidão e Saúde, realizada no Canadá, em 1988. Diante disso, a AFRS entende que “o estado de ser saudável não é algo estático; pelo contrário, é necessário adquiri-lo e reconstruí-lo de forma individualizada e constante ao longo de toda a vida [...]” (GUEDES E GUEDES, 1995, p.19-20). Até nos últimos anos, a AFRS pouco tem avançado nesse entendimento de saúde, ampliando os horizontes para propostas que visem melhores contribuições para a educação e saúde e na própria transformação da sociedade.

É marcante a responsabilização individual para a inatividade física das pessoas, na perspectiva da AFRS. Nahas (2017) destaca que estudos relacionados ao comportamento humano, evidenciam que a prática de exercícios físicos, por exemplo, se relaciona com a atitude das pessoas perante a adoção do estilo de vida ativo, ou seja, o porquê de se escolher um estilo de vida ativo. O fato da prática de atividade física ser direcionada como escolha das pessoas apresenta sérios problemas, já que nesse caso não se considera a realidade de toda a conjuntura que

envolve a saúde, principalmente os aspectos sociais que impedem a prática de atividade física por grande parte da população. De acordo com Nahas (2017, p.12): “para a maioria das pessoas, iniciar e manter níveis satisfatórios de atividade física e alcançar boa condição nos componentes básicos da aptidão física relacionada à saúde, requer um certo esforço individual”.

A questão é que boa parte da população nem sempre tem essa oportunidade de escolha já que estão sujeitas a condições precárias de trabalho, condições desumanas em relação à alimentação, moradia e de vida no geral. A nossa sociedade, de classes e desigual, não corrobora com as mesmas oportunidades e acesso a um estilo de vida saudável para todos. Por isso que:

A promessa do ganho de saúde unicamente por meio da mudança de estilo de vida é um argumento ideológico, porque considera aspectos parciais para a explicação da saúde e os superdimensionam, sem apresentar a devida consideração a outras mediações constitutivas do processo saúde-doença. Essa promessa se baseia nas condições de vida daqueles que podem usufruir dos comportamentos e padrões de consumo indicados para um estilo de vida saudável em determinado momento histórico. Entretanto, é inalcançável para uma grande parte da população, pois generaliza condutas que não estão apresentadas como possibilidades para todas as classes sociais. Se não estão acessíveis para boa parte e, muitas vezes, para a maioria, como poderiam ser consideradas essenciais para a saúde? Não por acaso, esse modo de compreender a saúde se vincula fortemente a um pensamento positivista e uma perspectiva liberal de saúde. (PASQUIM, MARTINEZ E FURTADO, 2021, p..5)

Nahas (2017) destaca, diversas vezes, alguns dados de pesquisas que apontam para as crescentes taxas de inatividade física da população brasileira. Uma delas, realizada pelo Instituto DATAFOLHA e publicada em 1997 pelo jornal Folha de São Paulo, indicou que 60% dos brasileiros (em uma amostra de 2.054 pessoas) afirmam não realizar atividade física no seu tempo livre. Tal pesquisa revela também o perfil das pessoas que mais praticam atividade física e em contrapartida, as pessoas mais inativas fisicamente conforme demonstradas no quadro 1:

Quadro 1- Perfil da atividade das pessoas no seu tempo livre segundo o Instituto Datafolha (1997)

Perfil de quem mais se exercita	Perfil de quem menos se exercita
▪ Homem	▪ Mulher
▪ Curso superior	▪ Baixo grau de instrução
▪ Renda superior	▪ Renda inferior
▪ Residente da Região Sul	▪ Residente da Região Nordeste
▪ Mais jovem	▪ Mais velhos

Fonte: Nahas (2017).

A partir dos dados expostos no Quadro 1 se pode concluir que o perfil de quem mais se exercita tem fortes relações com desigualdade de gênero, condições socioeconômicas, portanto de vida. Chama a atenção o fato de que os homens de melhor classe econômica conseguem se exercitar mais em relação às mulheres, estas em posição econômica desfavorável, bem como formação acadêmica deficiente. Porém, tais importantes reflexões não são aprofundadas no livro de Nahas: “observou-se uma grande variação nas prevalências de prática de esporte e atividade física em relação à região de domicílio, sexo, faixa etária, renda e nível de escolaridade” (NAHAS, 2017, p.46).

Para ratificar a análise da pesquisa anterior, dados da Pesquisa Nacional por Amostragem por Domicílio – PNAD (IBGE) do ano de 2015 - com 71.142 de pessoas brasileiras participantes - revelam que 37,9% desta amostra praticam algum esporte ou atividade física nos 12 meses anterior à entrevista. Entre estes, “a falta de tempo é a principal razão no grupo de 18 a 59 anos, enquanto os mais jovens alegam falta de dinheiro e, para aqueles com 60 anos ou mais, os problemas de saúde e a idade são as principais **desculpas**” (NAHAS, 2017, p. 47, grifo nosso).

As pesquisas citadas demonstram que a inatividade física está intimamente relacionada com o modo de viver das pessoas. As condições de trabalho, com jornadas exaustivas, as limitações financeiras, e ainda, problemas de saúde que impedem as pessoas de se exercitarem, são alguns dos aspectos que podem ser percebidos. Portanto, não é uma questão de “desculpas”, preguiça ou falta de motivação e sim uma condição de vida conturbada e limitante que condiciona as pessoas à inatividade física. Sendo assim, esta problemática:

de responsabilidade pelo estado de saúde-doença diretamente às pessoas, na medida em que determinados comportamentos e condições de vida são analisados como resultantes da ignorância e falta de disposição para enfrentamento das adversidades, não levando em conta que a forma de ser é construída na interação com os outros e com o ambiente, num mundo de relações dinâmicas e repleto de antagonismos, e que as tomadas de decisão não dependem apenas da racionalidade e força de vontade. Esse equívoco, geralmente intencional, destinado a encobrir com cortina de fumaça os interesses poderosos, é já amplamente conhecido nos campos da Saúde Pública e Saúde Coletiva como culpabilização da vítima, de forte contravenção ética (MATIELLO JÚNIOR, GONÇALVES E MARTINEZ, 2008, p.46-47).

O intuito dessa discussão não é negar a importância da atividade física para a vida das pessoas e sim refletir sobre as implicações e limitações da perspectiva da AFRS para a Educação Física escolar, pois distancia-se de uma apreensão do todo dos objetos da saúde e da escola. Restringir o papel da Educação Física à realização de atividades físicas é privar os alunos e alunas do direito de apreender os diversos temas da cultura corporal em sua totalidade. Por isso, a questão de maior preocupação não é o encorajamento das pessoas a realização de práticas de atividades físicas, mas sim a disseminação contaminada de uma ideologia totalmente equivocada que quer cada vez mais adentrar aos portões das escolas.

Dessa forma, a função social da escola e o papel da Educação Física sob a perspectiva da AFRS ficam distorcidos, já que, nesse caso, não se promove o exame crítico dos determinantes sociais, econômicos, políticos e ambientais os quais seus conteúdos se relacionam (FERREIRA, 2001).

O utilitarismo e imediatismo da aptidão física para se obter saúde reduz e limita o entendimento do aluno sobre a saúde, não alcança a reflexão a respeito das verdadeiras barreiras sociais para se ter uma vida saudável.

Análises reducionistas compreendem a “culpabilização” do indivíduo perante o seu adoecimento: “há, ainda, a fé de que atividade física pode acabar com o efeito danoso das doenças, muitas vezes representado ideologicamente pelas desordens cardiovasculares (PALMA *et al*, 2003b, p. 20). Ainda segundo tais autores, apesar de várias pesquisas apontarem para a importância da atividade física na prevenção de doenças existe uma incoerência nessas produções que não consolidam essa relação do ponto de vista científico. Até porque é cada vez mais crescente o número de artigos que discutem sobre esse ponto de vista, e ainda assim tal objeto de estudo se apresenta incerto e precisa ser aprofundado. Já dizia Soares (1994):

[...] o exercício físico não é saudável em si, não gera saúde em si, é apenas [...] um elemento, num conjunto de situações, que pode contribuir para um bem-estar geral e, nesse sentido, aprimorar a saúde, que não é um dado natural [...]. Ao contrário, [...] é resultado, porque mais do que o vigor físico ao nível corpóreo, compreende o espaço de vida dos indivíduos, daí não ser possível medi-la, nem avalia-la apenas pela robustez ou de fadiga (p.63).

Ferreira (2001), Devides (2003) e Palma *et al.* (2003) também contemplaram reflexões acerca da limitada relação causal entre atividade física e saúde e a perspectiva da AFRS já na sua primeira versão. Antes deles, Bracht (1999, p. 78) já afirmava que:

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

O que chama a atenção é que a “nova” perspectiva da AFRS pouco avança em vários aspectos da primeira versão, como a relação de causalidade, trazendo à tona a velha discussão de que o exercício físico é determinante na saúde das pessoas. Mais agravante neste cenário, é o discurso incisivo de propagação e permanência desta ideologia por meio da Educação Física na escola.

A figura 2, retirada do livro de Nahas (2017), merece ser reconhecida como um ponto positivo em fazer parte deste livro, apesar de não haver aprofundamento sobre tal problemática na obra. Ilustra a dificuldade da saúde em atingir todas as classes sociais, superando todas as barreiras. Mesmo considerando injusto atribuir a responsabilidade exclusiva ao indivíduo por todos os aspectos de sua saúde, como encontra-se na explicação da figura 2 realizada pelo próprio autor. Na mesma página, Nahas já entra em contradição ao considerar que a decisão final em relação à saúde das pessoas é do indivíduo:

A figura a seguir procura resumir esta combinação de fatores que influenciam as escolhas individuais. Por sociedade entende-se: governos, empresas, meios de comunicação, comunidade em geral (instituições e pessoas) que podem facilitar ou dificultar nossas escolhas pessoais. Seria fácil, mas injusto, atribuir-se exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade por todos os aspectos do seu estilo de vida e de sua saúde [...] Ninguém está imune à apatia e ao condicionamento negativo associados aos confortos da modernidade e que afetam os hábitos que conduzem à saúde positiva. **É preciso destacar que a decisão final é do indivíduo**, mas os fatores determinantes, que podem facilitar ou dificultar o comportamento individual, vêm do ambiente físico e das características socioculturais do meio em que se vive (NAHAS, 2017, p.29, grifo nosso).

Figura 2 - Saúde: responsabilidade do indivíduo e da sociedade



Fonte: Nahas (2017).

Fica evidente que a saúde está cada vez mais distante das camadas mais pobres, pois a ideologia hegemônica da classe mais favorecida economicamente reforça cada vez mais o mercado capitalista e consumista, onde a saúde é mais uma mercadoria individual conquistada por aqueles que “querem” e “podem” ser saudáveis. E a atividade física faz parte desse rol de conquistas mercadológicas para manter um corpo ativo, padronizado e livre das morbidades, como promete a perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde: “as pesquisas têm demonstrado que uma nutrição adequada, controle do estresse, atividades físicas moderadas e suporte social são fundamentais para um coração saudável” (NAHAS, 2017, p.28).

3.2. UMA INTRODUÇÃO À PRODUÇÃO DE MARKUS VINICIUS NAHAS E DARTAGNAN PINTO GUEDES: PIONEIROS DA AFRS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Desde 1980, diversas produções abarcam a discussão do paradigma da Aptidão Física relacionada à saúde. Recentemente, se observa um grande aumento do volume de produções nesta perspectiva, principalmente de artigos científicos, com grande diversidade de autores. Porém, como Dartagnan Pinto Guedes e Markus Vinicius Nahas são autores referências da proposta e ainda possuem grande volume de produções na atualidade, buscamos analisar o desenvolvimento de suas

produções. É válido destacar que tais pesquisas foram realizadas no intuito de mapear as principais produções desses autores pioneiros que são referência na perspectiva da AFRS. Tal levantamento evidenciou os esforços de tais autores em efetivar o paradigma da AFRS nas discussões acadêmicas da área, sobretudo, nos últimos anos.

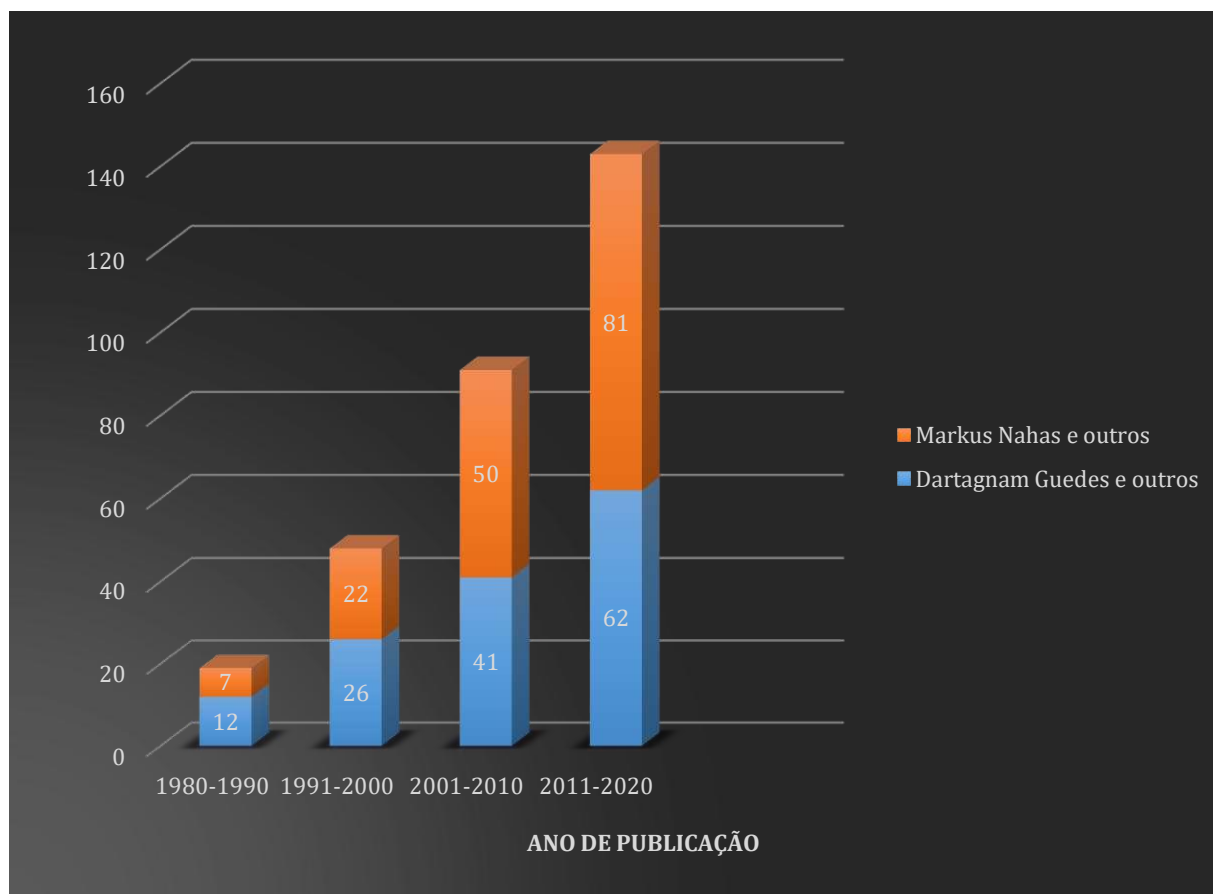
O marco que situa a consolidação da perspectiva teórica da Aptidão Física Relacionada à Saúde é a década de 1990 com acontecimentos históricos importantes como, por exemplo, a realização do I Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde, promovido pelo Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde da UFSC em 1997. Vale destacar também a criação de grupos de pesquisa, criação de cursos de pós-graduação nesta área bem como a expansão de publicações no meio acadêmico. Alguns anos mais tarde, a criação da Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde (SBAFS) também compõem este contexto de difusão e consolidação da atividade física e saúde no Brasil (NAHAS, 2017).

Um volume significativo desta produção acadêmica dos anos 1980 a 2020 chama a atenção, entre elas: artigos acadêmicos, com os autores Nahas e Guedes e convidados, livros, e-books, capítulos de livros, entre outros. Uma pesquisa realizada³ na Plataforma Lattes e no próprio site de um dos autores (<https://dartagnanguedes.com.br>) evidenciou uma grande quantidade de produções, como se pode observar no gráfico 1 e quadros 2 e 3:

Gráfico 1 - Número de artigos científicos publicados em periódicos- autoria de Dartagnan Guedes e Markus Nahas juntamente com outros autores

³ Pesquisa realizada no dia 23 de março de 2023 no endereço eletrônico <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=D581965AA7C9A8415DB73445617FDFBA> às 07h:57min.

(Período entre 1980-2020)



Fonte: produção própria.

Quadro 2- Livros publicados de Dartagnam Pinto Guedes e outros autores⁴

Obra	Autores	Editora	Ano de publicação
1. Atividade Física e Exercício Físico na Promoção da Saúde	Dartagnan Pinto Guedes Carlos Eduardo de Araujo Carlos Samuel Gomes de Araujo	Unopar	2021
2. Protocolos Clínicos para Análise da Composição Corporal: Bioimpedância Elétrica e Antropometria	Dartagnan Pinto Guedes Jean Carlos Calabrese	Unopar	2019

⁴ Fonte: <https://dartagnanguedes.com.br/publicacoes>. Pesquisa realizada no dia 23 de março de 2023, às 08h:40min.

3. Exercício Físico para Usuários de Cadeira de Rodas: Guia Prático	Ellen Rodrigues Barbosa Melo Dartagnan Pinto Guedes	Unipar	2019
4. Motivação: Educação Física, Exercício Físico e Esporte	Dartagnan Pinto Guedes Jurandir da Silva Mota	Unopar	2016
5. <i>Burnout</i> em Atletas Jovens	Dartagnan Pinto Guedes Rafael Octaviano de Souza	MidioGraf	2015
6. <i>Burnout</i> em Profissionais de Educação Física	Dartagnan Pinto Guedes Eron José Gaspar	CRV	2014
7. Manual Prático para Avaliação em Educação Física	Dartagnan Pinto Guedes / Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes	Manole	2006
8. Controle do Peso Corporal: Composição Corporal, Atividade Física e Nutrição	Dartagnan Pinto Guedes Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes	Shape	2003
9. Crescimento, Composição Corporal e Desempenho Motor de Crianças e Adolescentes.	Dartagnan Pinto Guedes Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes	CLR Balieiro	1997

Quadro 3- Livros publicados de Markus Vinicius Nahas e outros autores⁵

Obra	Autores	Editora	Ano de publicação
1. Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida	Markus Vinicius Nahas	MIDIOGRAF	2017
2. Boas práticas na Educação Física Catarinense.	<u>Markus Vinicius Nahas.</u> ; JESUS, J. F.; TESSARI, M.; ACCO, L. L.; MORALES, P. J. C.; FURQUIM, N.; NODARI, R. (Organizadores)	MIDIOGRAF	2014

⁵ Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>. Pesquisa realizada no dia 24 de março de 2023 às 18h:30min.

3. Atividades Físicas e Doenças Crônicas: Evidências e recomendações para um estilo de vida ativo.	<u>DEL DUCA, G. F.</u> (Org.) ; <u>NAHAS, M. V.</u> (Org.)	MIDIOGRAF	2011
4. Medidas da Atividade Física.	<u>BARROS, M. V. G.</u> (Org.) ; <u>NAHAS, M. V.</u> (Org.)	MIDIOGRAF	2003
5. Obesidade, Controle de Peso e Atividade Física.	Markus Vinicius Nahas	MIDIOGRAF	1999
6. Resumos de Pesquisa em Educação Física	<u>JESUS, J. F.</u> (Org.) ; <u>NAHAS, M. V.</u> (Org.)	UFSC	1997 (V.3)
7. Resumos de Pesquisa em Educação Física	<u>NAHAS, M. V.</u> ; <u>JESUS, J. F.</u> (Org.)	UFSC	1994 (V.2)
8. Fundamentos da Aptidão Física Relacionada à Saúde.	Markus Vinicius Nahas	UFSC	1991
9. Resumos de Pesquisa em Educação Física.	Markus Vinicius Nahas	UFSC	1990

Em relação aos artigos científicos expostos no Gráfico 1, os dois autores juntos somam 301 artigos publicados no período de 1980 a 2020, sendo 141 sob autoria de Guedes, e outros autores, e 160 sob autoria de Nahas, com a participação de outros autores. Se observa um aumento considerável na produção (mais de 50%) no intervalo de tempo entre 2011 a 2020 ratificando a força da perspectiva defendida pelos autores no âmbito acadêmico atual.

Apesar deste grande volume de publicações, há uma escassez de produções que tecem reflexões críticas a respeito da AFRS no contexto escolar. Matiello Júnior, Gonçalves e Martinez (2008) consideram que as tendências hegemônicas do campo da Atividade Física relacionada à saúde são limitantes, já que entre outros fatores, estabelece prioridades desconexas sobre a saúde das populações e sobrepõe a atuação técnica em detrimento da educativa em uma perspectiva crítica.

Os quadros 2 e 3 relativos aos livros publicados por Nahas e Guedes demonstram um número considerável de obras, ambos com 9 obras publicadas, as

quais algumas tiveram a participação de outros autores. Em relação aos conteúdos tanto dos artigos científicos quanto dos livros, a grosso modo, se observa uma grande importância de estudos relacionados a avaliações e medidas, parâmetros comparativos, atividade física, doenças associadas à inatividade física, saúde e qualidade de vida, constatados nos próprios títulos dos livros dos autores e a observação dos títulos dos artigos científicos dos mesmos.

O incentivo à motivação para a prática de atividades físicas aos alunos e alunas na escola é o foco no livro de Dartagnan Pinto Guedes e Jurandir da Silva Mota, e os próprios autores consideram sua obra importante no meio acadêmico. Acreditam que tal obra contribui para a ampliação de novos conhecimentos na área e auxilia nas ações de intervenção escolar e a prática de exercício físico e esporte, no geral (GUEDES E MOTA, 2016).

Nahas (2017) também considera a sua obra como fonte de consulta relevante para profissionais de Educação Física e demais pessoas interessadas no tema. Considera o estilo de vida ativo em prol de uma vida com mais qualidade e espera que os(as) profissionais, ao ler seu livro, possam criar ou consolidar atitudes mais positivas e estimular mudanças de comportamento para contribuir na qualidade de vida das pessoas.

Produções acadêmicas relacionadas às pesquisas com escolares, por sua vez, compõem um número significativo nas publicações de Nahas e Guedes, em parceria com outros autores. Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes e Dartagnan Pinto Guedes (1997), por exemplo, realizaram uma pesquisa analisando 144 aulas de Educação Física em 15 diferentes escolas da rede de ensino de Londrina, no Paraná, do 1º e 2º grau, na década de 90. Dentre os resultados da pesquisa: as atividades mais frequentes observadas pelos pesquisadores envolveram a prática de esportes nestas escolas; o nível de aptidão física dos escolares se apresentou insuficiente para ganhos na saúde dos mesmos.

Tais conclusões dos pesquisadores se referem, principalmente, ao fato de ter mensurado a frequência cardíaca dos alunos e alunas durante as aulas observadas e concluíram que o nível de intensidade dos esforços físicos foi menor do que o limite mínimo necessário para a ocorrência das adaptações funcionais voltadas a um melhor funcionamento orgânico. Criticam ainda, o tempo gasto nas aulas com atividades de organização, já que os alunos poderiam estar fazendo os exercícios em um tempo maior.

Por fim, pontuam que “são necessárias modificações nos atuais programas de educação física para que se possa levar os escolares a assumirem atitudes positivas quanto à prática da atividade física relacionada à saúde” (GUEDES e GUEDES, 1997, p. 49). Em outras palavras, se constatou nesta pesquisa a limitação dos programas de Educação Física escolar, sobretudo, na relação com os objetivos voltados à atividade física como meio de promoção da saúde.

Se observa que esta mesma pesquisa realizada por Guedes e Guedes (1997), foi publicada também em 2001, pelos mesmos autores, como podemos evidenciar na própria descrição da pesquisa, escrita idêntica nos dois artigos científicos: “Foram analisadas 144 aulas de educação física, selecionadas aleatoriamente, de 15 diferentes escolas da rede de ensino do 1ª. e 2ª. graus do município de Londrina, Paraná”. (GUEDES e GUEDES, 1997, p.49; GUEDES e GUEDES, 2001, p.34). A amostra da pesquisa foi a mesma para ambos os trabalhos, sendo selecionada no ano de 1996, como apontam tais autores nas duas produções.

Com discussões semelhantes nos dois textos, as conclusões de tais estudos também foram as mesmas: “conclui-se que são necessárias modificações nos atuais programas de educação física para que se possa levar os escolares a assumirem atitudes positivas quanto à prática da atividade física relacionada à saúde” (GUEDES e GUEDES, 1997, p.34; GUEDES e GUEDES, 1997, p. 49).

Para além da forte relação de causalidade entre atividade física e saúde, o que chama a atenção nesta pesquisa com escolares é a defesa de que os alunos devam ser submetidos a exercícios físicos de alta intensidade, com elevação das suas frequências cardíacas nas aulas de Educação Física. Fica claro a defesa de programas pautados pelo enfoque nos aspectos fisiológicos, com supressão de reflexões sobre a diversidade cultural que os diversos conteúdos da Educação Física escolar têm a oferecer. Ferreira (1997, p.22), ao analisar esta produção de Guedes e Guedes considera que:

no texto transparece a ideia de que todo (organismo social) é positivo e funcional, não devendo ser contestado (de fato não o é); há, entretanto, uma disfunção no organismo, cabendo à EF intervir (neste "órgão doente") revertendo esse quadro disfuncional. para que o organismo volte a funcionar harmonicamente. Logo, a visão funcionalista é clara, e reflete uma ideologia liberal implícita.

Inclusive, pesquisas sobre os testes de aptidão física foram destaque no artigo científico de Nahas e Corbin (1992) que teve como propósito reunir informações sobre os desenvolvimentos recentes dos testes e programas de aptidão física para escolares. Consideram que a “avaliação da aptidão física, o desenvolvimento de programas para as necessidades individuais e a discussão de conceitos básicos relacionados à saúde individual podem ser partes de um amplo esquema educacional” (NAHAS e CORBIN, 1992, p.50).

Ainda nesta linha de pesquisa com escolares, alguns autores que defendem a AFRS, relataram os resultados obtidos com um projeto de intervenção aplicado em escolas públicas de Florianópolis (SC) e Recife (PE) (HARDMAN *et al.* 2014; BARBOSA FILHO *et al.*, 2014; NAHAS, BARROS E ASSIS, 2014; SOUSA *et al.*, 2014; GARCIA *et al.*, 2014 e NAHAS *et al.* 2009). Chamado de “Saúde na Boa”, tal projeto foi desenvolvido como “o objetivo de promover mudanças positivas na atividade física e alimentação de escolares de 15 a 24 anos do ensino médio noturno, em escolas públicas de duas capitais brasileiras” (NAHAS, BARROS E ASSIS, 2014, p.1).

Considerando a escassez de estudos de intervenção que objetivam a promoção estilos de vida saudáveis, sobretudo, destinados à estudantes do turno noturno, e as características peculiares de tal grupo de escolares o Projeto “Saúde na Boa” foi elaborado com fundamentação no modelo lógico da Organização Mundial de Saúde (WHO Health Promoting School’s Philosophy) e do Center for Disease Control and Prevention (Guidelines for School and Community Programs). “Foram adotadas três grandes áreas de intervenção: 1) educação em atividade física e alimentação saudável; 2) mudanças ambientais e organizacionais; e 3) engajamento e treinamento de pessoal” (NAHAS, BARROS E ASSIS, 2014, p.1). Maiores detalhes e informações do projeto não foram expostos por tais autores, já que a maior evidência dos artigos está nos resultados encontrados com a aplicação do projeto que em suma destacam a efetividade da intervenção nos indícios positivos na mudança de comportamentos relacionados à prática de atividade física e de alimentação saudável.

As pesquisas que envolvem escolares são recorrentes entre outros pesquisadores que se interessam pelo tema da aptidão física, como: Nahas, Petroski, Jesus e Silva (1992); Pelegrini, Silva, Petroski e Glaner (2011); Guedes, Miranda Neto, Germano, Lopes e Silva (2012); Farias (2014); Ferreira (1999); Souza (2010); Ronque (2003); Nahas, de Assis e Barros (2014); Del Duca *et al.* (2014) e Hardman *et al.* (2014). Encontram na escola número expressivo de estudantes, facilitando a coleta de dados e a realização dos procedimentos metodológicos que, em sua maioria, se relacionam com o nível de atividade física e aptidão física dos alunos. Se evidencia, com estes estudos, a importância dada aos aspectos pertinentes à aptidão física dos escolares em detrimento das questões fundamentais no ambiente escolar como o ensino e a aprendizagem de conteúdos, o papel social da escola e as problemáticas que permeiam a educação e a saúde.

Outrossim, Nahas e Corbin (1992b), justificaram e sugeriram a implementação de programas de Educação Física escolar com foco na aptidão física e saúde: “particularmente nas escolas, a educação física tem uma contribuição educacional relevante para todos os indivíduos (e que lhe é exclusiva) relacionada com o desenvolvimento motor e aptidão física para o bem-estar e a saúde” (NAHAS e CORBIN, 1992b, p.14).

Ainda, tais autores enfatizam a necessidade de organizar o currículo escolar de forma vertical e desenvolvimentista, com prioridades a cada período e enfatizando progressão ano a ano. De acordo com tal organização, os primeiros anos escolares seriam destinados ao desenvolvimento motor com atividades físicas diversificadas que promovam também a recreação ativa. Mais tarde, por volta da primeira série do segundo grau, a educação para a aptidão física e saúde seria priorizada em aulas teórico-práticas e com uma instrução do professor mais concentrada, como é apresentado em uma sugestão de Educação Física escolar, em três aulas semanais (CORBIN e NAHAS, 1992a):

uma aula para introdução teórica de um tema específico do programa (aula expositiva, palestra por um convidado, slides, video-tape, etc); numa segunda aula, pode-se ter uma discussão do tema, atividades de aplicação, pequenos “laboratórios ou experiências com medidas e avaliação; (por exemplo, a organização de um circuito para treinamento de força, a organização de um circuito de exercícios para realizar em casa, etc); a terceira aula da semana seria destinada à prática de atividades físicas (esportes, caminhada, ginástica aeróbica) relacionada com o tema apresentado e discutido anteriormente (CORBIN e NAHAS, 1992a, p.20).

Ainda neste artigo, os autores criticam os programas tradicionais esportivistas, que concentram as aulas de Educação Física escolar quase que exclusivamente em torno dos esportes formais. Destacam o problema da exclusão dos menos habilidosos com tais aulas esportivistas. Por isso, Corbin e Nahas (1992a) orientam os programas de educação física para a prática de atividades físicas relacionadas à saúde, ou aptidão para toda a vida. Baseados na produção de Corbin (1991) e Hawood (1991).

Outro tipo de estudo recorrente na perspectiva da AFRS, é a análise dos fatores motivacionais que condicionam a prática de exercício físico. A prevenção de doenças é o fator motivacional com destaque nos resultados encontrados, sobretudo, em pesquisas com jovens e adolescentes (LEGNANI et al. 2011; GUEDES et al. 2012). Semelhante a tais estudos, a investigação sobre a motivação para a prática de esportes com atletas jovens mostrou que, de modo geral, a “competência técnica” e a “aptidão física” foram os principais resultados encontrados na pesquisa com tais jovens atletas (GUEDES e SILVÉRIO NETTO, 2013).

3.3. A ATIVIDADE FÍSICA COMO PROTAGONISTA: LIMITAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Markus Vinicius Nahas, traz na 7ª edição do seu livro “Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: Conceitos e Sugestões para um Estilo de Vida Ativo”, um capítulo inédito sobre a Educação Física escolar pelo viés Paradigma da Aptidão Física Relacionada à Saúde. Aborda os principais objetivos e papel da Educação Física:

nunca é demais lembrar que a Educação Física, junto com outras profissões da saúde, tem um importante papel social neste processo educativo para um estilo de vida saudável e para uma vida com mais qualidade, independentemente da idade, do sexo, nível socioeconômico ou condição funcional da pessoa. (NAHAS, 2017, p.12).

A contribuição da Educação Física escolar, dentro da perspectiva da AFRS, prioriza o papel educacional exclusivo relacionado ao desenvolvimento motor e aptidão para o bem-estar e a saúde (NAHAS, *et al.* 1995). As produções mais recentes que se aproximam da Aptidão Física Relacionada à Saúde evidenciam a importância do estilo de vida como crucial para a vida das pessoas, portanto:

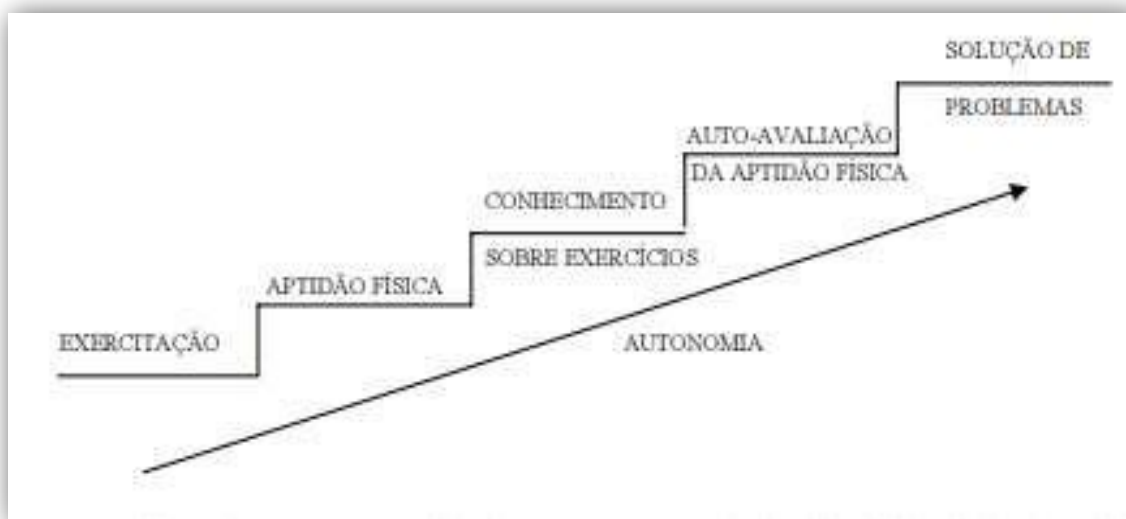
Educação física é considerada disciplina de escolarização responsável pela formação dos escolares no domínio de habilidades e na adoção de atitudes positivas direcionadas à aquisição de hábitos saudáveis em idades jovens e que possa repercutir no futuro, com destaque para a prática adequada e suficiente de atividade física (UNESCO, *apud.* GUEDES E MOTA, 2016).

Sem muitas mudanças em relação ao que era proposto pela AFRS próximo à década de 90, a expectativa atual dos autores em relação à Educação Física nas escolas brasileiras é que sua constituição no componente curricular é mais adequada para a promoção e educação em saúde dos escolares (GUEDES E MOTA, 2016). Tais autores justificam essa necessidade pelo fato de pesquisas recentes apontarem para os múltiplos benefícios associados à prática adequada de exercício físico e esporte para a promoção da saúde e bem-estar e, concomitantemente, se mostram preocupados com a inatividade crescente da população na atualidade.

Guedes e Mota (2016), por sua vez, acreditam que a predisposição dos escolares para as aulas de Educação Física deve ser considerada como fator decisivo e preponderante para a prática adequada de exercício físico e esporte em jovens. Dessa forma, o papel da Educação Física segundo a perspectiva da AFRS se resumiria em práticas de atividades físicas e esportivas como garantia e influência na saúde dos escolares, futuramente.

A aptidão física para toda a vida também pode ser associada à imagem de uma escada por diversas produções de autores que defendem a perspectiva da AFRS. Oriunda de estudos norte-americanos, a ideia de subir de nível em relação aos conhecimentos relacionados aos exercícios físicos e aptidão física diz respeito à capacidade de solucionar problemas e autonomia como aponta a Figura 3.:

Figura 3- Escada da aptidão física para toda a vida



Fonte: Adaptado de Corbin, Fox, Whitehead (1987), *apud* Ferreira (2001).

Nahas e Corbin, ainda em 1992, já discutiam sobre cada etapa desta mesma escada, sendo, o primeiro degrau relacionado à prática de atividades físicas e exercícios que possam ter continuidade por toda a vida. Por isto destacam a importância da motivação e o prazer em se realizar atividade física na infância, já que crianças que fazem atividades físicas por prazer tendem a se tornar adultos ativos fisicamente (NAHAS e CORBIN, 1992b). O segundo degrau, que se relaciona com a aptidão física, é consequência do primeiro degrau e apesar de ser uma conquista importante, não deve ser buscada de forma a sacrificar o prazer pela atividade física. Já o terceiro degrau se refere ao desenvolvimento de padrões pessoais para a prática de atividades físicas (NAHAS e CORBIN, 1992b).

Em relação ao quarto degrau: pretende-se que os alunos tenham capacidade de se auto avaliar, bem como “todos os componentes de aptidão física relacionada à saúde, interpretar resultados dos testes e saber como usar estes resultados no planejamento de um programa pessoal” (NAHAS e CORBIN, 1992b, p. 53). Por fim, “atingir o topo da escada significa passar de um estado de dependência para autodeterminação, resolvendo seus problemas pessoais e aumentando a probabilidade de ser ativo e fisicamente apto por toda a vida” (NAHAS e CORBIN, 1992b, p.53).

Vale ressaltar que a capacidade de solução de problemas por parte dos alunos está relacionada exclusivamente ao conhecimento e práticas de exercícios físicos

bem como a sua aptidão física. A respeito da autonomia e a sua relação com a saúde, Czeresnia (2009, p.56) pontua:

estimular uma autonomia que potencialize a vitalidade (saúde) dos sujeitos envolveria transformações profundas nas formas sociais de lidar com representações científicas e culturais como o risco. Não há como propor 'recomendações objetivas e de execução rápida' que capacitem uma apropriação de informações sem o 'risco' da incorporação acrítica de valores.

Por isso que a autonomia alcançada ao topo da escada supõe uma apreensão superficial da realidade ao passo que não se tem uma apropriação aproximada da totalidade do conhecimento relacionado aos exercícios físicos e saúde, tão pouco uma formação crítica, visando a emancipação dos sujeitos. Ademais, o entendimento cartesiano, considerando a fragmentação entre corpo e mente, o desenvolvimento biológico em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano remota a concepções já amplamente criticadas pela produção teórica da Educação Física escolar que não condizem com a sua contribuição na formação dos alunos e alunas no âmbito escolar.

É importante ressaltar que Nahas (2017) e os outros pesquisadores da perspectiva da AFRS não aprofundam sobre os conteúdos da Educação Física escolar e tão pouco suas especificidades, porém, enfatizam a importância da Aptidão Física Relacionada à Saúde já que:

O que está claro é que a atividade física representa um aspecto biológico e cultural do comportamento humano, importante para a saúde e o bem-estar de todas as pessoas, em todas as idades, devendo ser considerada como componente curricular relevante (NAHAS, 2017, p.181).

É válido pontuar que a Organização Mundial de Saúde considera a atividade física como qualquer movimento corporal que requer gasto de energia (2018). Ainda, as “Diretrizes da Organização Mundial de Saúde para Atividade Física e Comportamento Sedentário” (2020), destacam que “qualquer quantidade de atividade física é melhor que nenhuma e quanto mais melhor” (p.1). A recomendação é de pelo menos 150 a 300 minutos de atividade física moderada por semana, sendo atividades realizadas como parte do trabalho, esporte, lazer, transporte ou ainda como tarefas diárias ou domésticas (OMS, 2020).

Por outro lado, Piggin (2020) considera tal definição restrita pautada em um discurso biomédico e propõe uma definição que seja mais inclusiva e holística e que explique a natureza complexa da atividade física. Neste sentido, a definição de

atividade física, segundo Piggin (2020, p.5): “envolve pessoas que se movem, atuam em espaços e contextos culturalmente específicos e são influenciados por uma gama única de interesses, emoções, ideias, instruções e relacionamentos”.

A ênfase dada a atividade física pela perspectiva da AFRS também é destaque em propostas de ensino para a Educação Física escolar, como os Quadros sugestivos a seguir (Quadros 4 e 5), foram retirados do artigo científico de Nahas e Corbin (1992a) e do livro de Nahas (2017), respectivamente. Apresentam objetivos e conteúdos para um programa de Educação Física dentro da perspectiva da AFRS. Apesar dos vários anos de diferença em que foram publicados são muito semelhantes, ratificando que a perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde pouco se modificou ao longo dos anos. Além disso, apresentam uma sugestão de proposta de ensino com uma organização um tanto quanto confusa dos objetivos e conteúdos relacionados ao ensino da Educação Física, como podemos perceber analisando os quadros em seguida:

Quadro 4 - Sugestão de objetivos e conteúdos para um Programa de Educação para Atividade Física e Saúde

Objetivos	Conteúdos
<p>Conhecimentos básicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da aptidão física relacionada à saúde (cardiovascular, composição corporal, força e resistência muscular, flexibilidade). - Aptidão relacionada à saúde e aptidão motora. - Doenças cardiovasculares e estilo de vida - Postura, dores lombares e exercício. - Nutrição e atividade física. - Controle do stress e relaxamento. - Orientação para a prática de exercícios. - Níveis de aptidão e saúde. - Mitos e fatos sobre exercícios físicos.
<p>Atividades (experiências)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes para aptidão física e aptidão física para os esportes. - Atividades físicas para aptidão e lazer (por toda a vida). - Atividades aeróbicas, alongamentos, treinamentos com pesos, exercícios na água. - Exercícios corretos e incorretos. - Auto avaliação.

Solução de problemas relacionados com estilo de vida e aptidão física	<ul style="list-style-type: none"> - Independência. - Autocontrole e motivação - Prescrição de atividades. - Planejamento de programas pessoais. - Modismos e consumismos em termo de atividade física, aptidão e saúde.
--	---

Fonte: Adaptado de Corbin (1991); Haywood (1991), *apud* Nahas e Corbin (1992a).

Quadro 5- Sugestões de objetivos e conteúdos para um programa de Educação Física para um estilo de vida ativo

Objetivos	Conteúdos
Conhecimentos básicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade física – para quê? Quanto precisamos? ▪ Aptidão física relacionada à saúde ▪ Doenças da civilização e o estilo de vida ▪ Postura corporal ▪ Fundamentos de nutrição e composição corporal ▪ Controle do estresse, relaxamento ▪ Orientações para escolhas e prática de atividades físicas
Atividades (vivências práticas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esportes para aptidão física e bem-estar X aptidão física para os esportes ▪ Atividades para toda a vida: o conceito de lazer ativo ▪ Atividades aeróbicas, alongamento muscular, treinamento de força muscular, exercícios e composição corporal ▪ Autoavaliação
Solução de problemas relacionados às escolhas e decisões sobre o estilo de vida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Independência ▪ Autocontrole e motivação ▪ Escolha e prescrição de atividades ▪ Planejamento pessoal ▪ Modismos e consumismo na área da atividade física e aptidão física (consumo consciente)

Fonte: Nahas (2017).

Se percebe que as atividades físicas, de uma forma geral, possuem destaque na sugestão de objetivos e conteúdos destes dois Programas de Educação Física sugeridos por Markus Vinicius Nahas e Charles Corbin. Analisando a coluna dos

objetivos se observa uma confusão conceitual, já que os objetivos são caracterizados como uma especificação relacionada ao conteúdo ou tipo de atividade.

Guedes e Guedes (1997) também valorizam a permanência da atividade física nos programas de Educação Física escolar. Tais autores recomendam ainda o desenvolvimento de conteúdos teóricos relativos às ciências biológicas, como a Fisiologia, Antropometria, Nutrição, prescrição e controle de exercícios, com vista a se alcançar o objetivo de capacitar o aluno à adoção de um estilo de vida ativo. Concordamos com Ferreira (1997, p.25) ao destacar que:

uma teoria do currículo é outro ponto delimitador de uma teoria da EF, devendo informar sobre a sistematização dessa disciplina, esclarecendo quanto a critérios para a seleção e organização de seus conteúdos ao longo do processo de escolarização, entre outros pontos.

Ainda sob a análise de Ferreira (1997), se pode concluir que o critério de relevância social dos conteúdos não é atendido na obra de Guedes e Guedes (1997) já que, considerando o ensino para as crianças oriundas das classes populares, não se tem condições favoráveis para propiciar uma leitura crítica da realidade a qual estão inseridas, “servindo-lhes minimamente para um engajamento mais enriquecido culturalmente nas lutas sócio-políticas, inclusive no que diz respeito à obtenção de reais condições para a prática corporal” (p. 26).

Ora, a temática saúde está presente nas entrelinhas de todo conhecimento histórico e cultural acumulado pela sociedade. Ao considerá-la, equivocadamente, como um conteúdo a ser trabalhado na disciplina de Educação Física nas escolas, determina uma relação de dependência entre tais campos do conhecimento, limita o entendimento da sociedade como um todo e restringe as aprendizagens aos diversos conteúdos da cultura corporal.

Ainda em relação à análise dos conteúdos proposto pela perspectiva da AFRS, especificamente nas colunas dos conteúdos dos quadros II e III, se observa que as vivências e aprendizagens relacionadas às diversas manifestações culturais, como o universo das danças, as lutas, os jogos e as brincadeiras não foram contempladas. Ainda muitas temáticas são apresentadas erroneamente como conteúdos da Educação Física, como é o caso das primeiras e últimas linhas dos quadros acima.

Outra proposta de ensino similar, na perspectiva da AFRS, foi pensada para os alunos e alunas do Ensino Médio, em uma escola no Brasil, na disciplina de Educação Física. Ratifica a ênfase dada à Atividade Física, além de outras temáticas

apresentadas como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física na escola, como: Sistema Cardiovascular e exercício físico; Músculos, articulações e atividade física; Nutrição e outros (NAHAS, 1995).

Outro ponto que merece destaque nas sugestões dos autores que defendem a perspectiva da AFRS na escola é a abordagem metodológica discrepante com os conteúdos relacionados à atividade física, nas diferentes etapas de ensino na escola. Defendem o desenvolvimento motor e de recreação ativa para os primeiros anos da educação básica e, nas etapas finais de ensino, sugerem uma abordagem pautada, principalmente, em discussões de temáticas e conceitos. “Se a Educação Física existisse apenas para fazer as crianças se exercitarem (a prática pela prática), então a preparação de profissionais para tal tarefa seria diferente, e não se justificaria a existência de uma disciplina escolar para tal fim” (NAHAS, 2017, p.177).

Tal sugestão do planejamento para as aulas de Educação Física é semestral ou anual pensada para a etapa do ensino médio, com três aulas de Educação Física semanais, tal como especifica as orientações:

uma aula para introdução teórica de um tema específico do programa (aula expositiva, palestra por um convidado, vídeo etc.); (b) numa segunda aula, pode-se ter uma discussão do tema, atividades de aplicação, pequenos “laboratórios”, ou experiências com medidas e avaliação; (por exemplo, a organização de um circuito para treinamento de força, a organização de um circuito de exercícios para realizar em casa etc); (c) a terceira aula da semana seria destinada a prática de atividades físicas (esportes, caminhadas, ginástica aeróbica) relacionadas com o tema apresentado e discutido anteriormente (NAHAS, 2017, p.178).

A crítica à esportivização na Educação Física é outro ponto que merece destaque na perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde, sobretudo, em produções mais antigas. Em uma pesquisa com escolares, chegam a afirmar, baseados em pesquisas norte-americanas, que os esforços físicos oriundos das práticas de esportes tradicionais, por serem predominantemente anaeróbios, podem apresentar benefícios orgânicos limitados:

parece razoável supor que as atividades esportivas devem ser consideradas menos interessantes para os propósitos de promoção da saúde por dois motivos básicos. Primeiro, as características de seus esforços físicos pouco contribui para se alcançar as adaptações fisiológicas necessárias a um melhor funcionamento orgânico; e segundo, não prediz sua prática ao longo de toda a vida, em razão das modificações verificadas nos níveis de interesse em idades mais avançadas. (GUEDES E GUEDES, 1997, p.56)

A negação da importância do conteúdo “esportes” para a saúde fica evidente, bem como a defesa de que o esporte não deveria ser o único conteúdo. Defendem que a Educação Física escolar deve priorizar os exercícios aeróbicos, de nível moderado a alto, em detrimento dos outros conteúdos do campo do conhecimento da Educação Física. Ainda, os autores julgam o baixo potencial dos esportes em ter adeptos pela vida toda, o que não pode ser comprovado cientificamente.

Mais recentemente, se nota nas produções da perspectiva da AFRS outra crítica relacionada à variedade de objetivos a se conquistar com o ensino da Educação Física na escola. Acreditam que a Educação Física servindo a objetivos diversos nas aulas dispersa os conteúdos e experiências voltadas para cada um deles. Nahas (2017) critica o fato de se ensinar de tudo um pouco na Educação Física escolar, com pouca ou nenhuma progressão na sequência de experiências educacionais e ainda ratifica o descontentamento pela prioridade do desporto nas aulas.

De fato, o essencial, aquilo que se firmou como clássico e perdurou por vários anos deve ser priorizado na escola. É notório que a “atividade física” como um fenômeno amplo, se relaciona intimamente com a Educação Física, porém, não representa especificamente um conteúdo, sendo estes, o esporte, os jogos e brincadeiras, as danças, as ginásticas e as lutas (Soares, *et al.* 1992). Todos estes são atividades físicas e apresentam maior aprendizagem no potencial sócio cultural do que apenas “atividade física com foco para a saúde” nas aulas de Educação Física escolar, como defende a AFRS.

Com embasamento em autores internacionais, como Haywood (1991) e Corbin (1994), Nahas (2017) defende um currículo vertical, também chamado de currículo contínuo ou desenvolvimentista, como alternativa para um ensino mais progressivo e sequencial. Com foco em poucos objetivos, sendo mais relevantes de acordo com as diversas fases de desenvolvimento dos(as) estudantes. Tal estrutura curricular progressiva e sequencial também é defendida pelo “Guia de Atividade Física para toda a população brasileira” enfatizando o ensino pautado nos objetivos de aprendizagem específicos da educação física de acordo com referências nacionais, estaduais e

municipais. Cada série escolar reserva períodos de tempo mais significativos com maiores possibilidades de aprendizagens e experiências mais avançadas:

O modelo vertical e contínuo para os programas de Educação Física sugere uma sequência natural de experiências e oportunidades de maior aprendizagem nos objetivos enfatizados em cada período [...]. Paralelamente, deverão existir oportunidades em todas as séries para instrução adaptada, recuperação paralela, atenção a questões de segurança e prevenção de acidentes, além de experiências pessoais e grupais que promovam a autoestima e a sociabilidade. Estes conteúdos são referidos como temas transversais (NAHAS, 2017, p.172).

Algumas orientações sobre o que se deve ser enfatizado no currículo da Educação Física de acordo com a AFRS são destacadas abaixo:

Sem diminuir a relevância dos demais objetivos, os currículos devem enfatizar os objetivos centrais da Educação Física: o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção de atividades físicas relacionadas à saúde. Para atingir esses e outros objetivos da Educação Física, os alunos precisam ser fisicamente ativos, na escola e fora dela. A educação para um estilo de vida ativo representa uma das tarefas educacionais fundamentais que a Educação Física tem a realizar. (NAHAS, 2017, p.170).

Restringir a Educação Física apenas ao desenvolvimento motor e promoção de atividades físicas se torna insuficiente no âmbito da escola, já que atende aos interesses de uma parcela da sociedade e se distancia de um ensino de qualidade, que possibilite acesso igualitário aos diversos conteúdos e práticas corporais culturais. E ainda, a formação crítica e reflexiva, com o objetivo na prática social, sendo crucial na formação dos alunos e alunas não é preconizada pela AFRS.

É válido destacar que tal organização curricular já era proposta na AFRS anteriormente, destacando que a Educação Física deveria estabelecer prioridades para cada faixa etária ou série, sendo que a continuidade e progressão deveriam ser asseguradas a cada ano na escola (NAHAS, *et al.* 1995).

O percurso do ser humano na apreensão do conhecimento científico no seu processo de escolarização caracteriza o currículo. O processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado seria o fim a se atingir na escola, um currículo é, portanto, uma escola funcionando, é a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2021b, p.17).

O currículo espiralado, em contrapartida ao modelo vertical, tem a função social de ordenar a reflexão pedagógica do aluno pensando na realidade social. É comprometido, portanto, “com os interesses das camadas populares, tem como eixo

a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (SOARES *et al.* p. 14, 1992).

E os conhecimentos organizados e transmitidos de forma dialética vão se incorporando na medida que os alunos e alunas irão avançando na compreensão dos conteúdos. É válido ressaltar que o tratamento do conhecimento científico não deve ser considerado de forma fragmentada, e sim com todas as disciplinas articuladas. Nesse sentido, Soares, *et al.* (1992, p.19) apresenta a organização da escola em ciclos, que não são etapas de ensino, e visam aos poucos superar o sistema de seriação nas escolas:

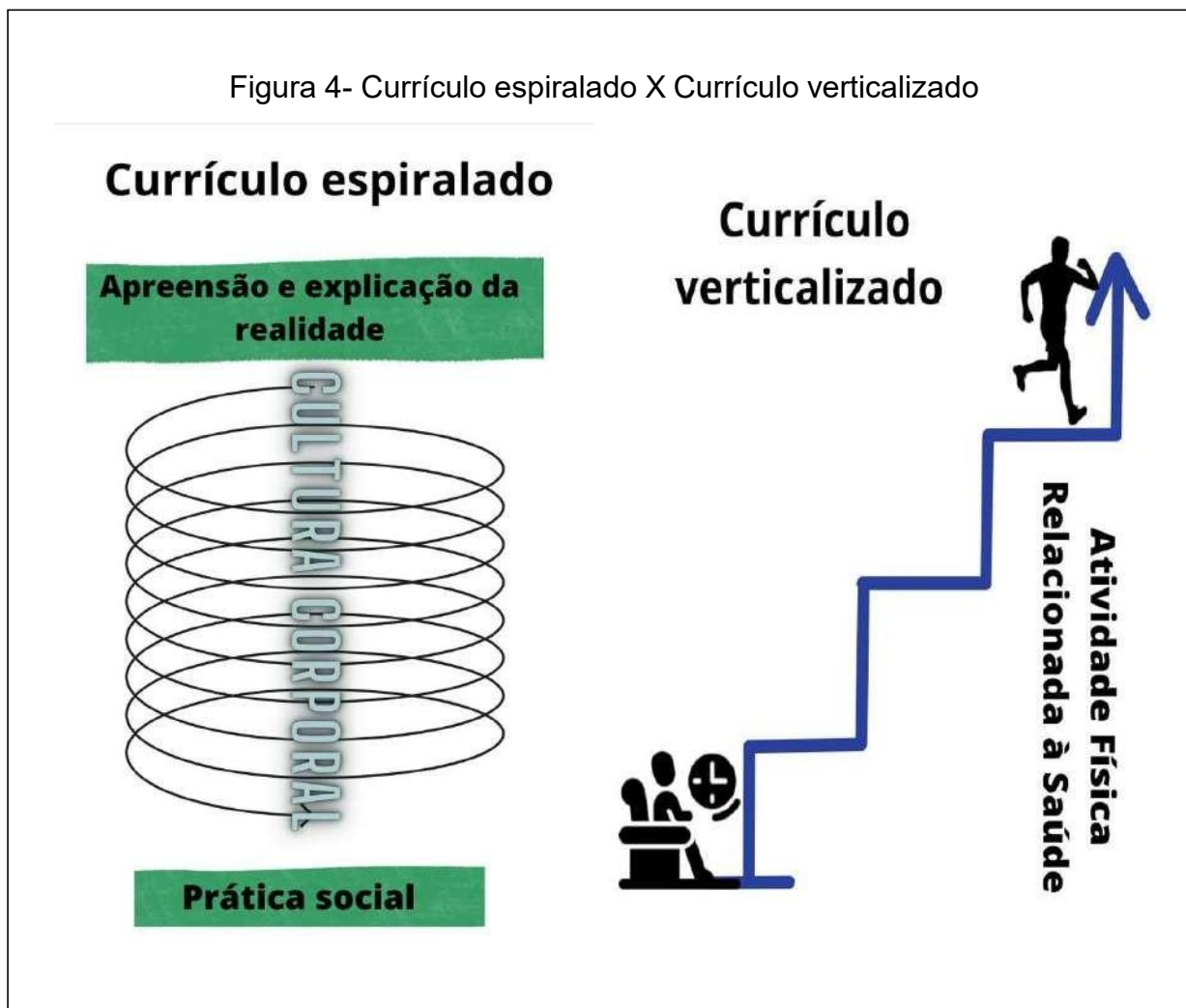
Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Por isso que mesmo a organização das escolas na atualidade se aproximar ao modelo de seriação, os ensinamentos dos conteúdos devem considerar diversas dimensões, a unidade dos conhecimentos, que, articulados com outros temas e temáticas, contribuem para a assimilação dos alunos e alunas da realidade abstrata.

A organização curricular espiralada atende a alguns princípios importantes que se relacionam entre si, tais como: simultaneidade dos conteúdos, na relação dialética dos conhecimentos científicos, sua relevância social e a consideração do conteúdo mais atual, condizentes com as possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos e alunas, bem como o princípio da provisoriedade dos conteúdos, destacando a importância do sujeito enquanto ser histórico (SOARES, *et al.* 1992).

A Figura 4. foi elaborada com o objetivo de melhorar a compreensão e visualização da organização curricular espiralada em contrapartida ao modelo vertical. Na simulação do modelo espiralado, o ensino-aprendizagem se relaciona de forma dialética com a cultura corporal em evidência. A prática social inicial e final destacam a situação inicial dos alunos e alunas e após a apreensão dos conhecimentos da cultura corporal, com potencial para a explicação da realidade. Já na organização curricular vertical, o ensino-aprendizagem é verticalizado, se relaciona com poucas temáticas e áreas do conhecimento, possui maior objetividade no processo de ensino-aprendizagem e não se aproxima ao entendimento da totalidade, tendo a atividade física relacionada à saúde como evidência.

Figura 4- Currículo espiralado X Currículo verticalizado



Fonte: Produção própria.

Lavoura e Marsiglia (2015) citam o futebol como um exemplo de conteúdo transmitido de forma espiralada desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, considerando que tal conteúdo deverá ser trabalhado simultaneamente com outros conteúdos de ensino. Ainda tal autor exemplifica as questões que podem ser tematizadas dentro do conteúdo futebol:

o futebol enquanto jogo, suas normas, regras, fundamentos e exigências técnicas e táticas; o futebol enquanto aspecto cultural, associativismo, participação popular e construção de processos identitários de um povo; o futebol como espetáculo esportivo, seus processos de mercantilização e submissão ao capital; o futebol enquanto atividade de trabalho, atuação profissional e organização de classe; dentre outros (LAVOURA E MARSIGLIA, 2015, p.368-369)

Apesar dos autores da perspectiva da AFRS não apresentarem maiores detalhes sobre o currículo vertical, se observa uma aproximação aos modelos

tradicionais de ensino e limitação à diversidade de conteúdos. A relação com temáticas relevantes e o diálogo com outros conhecimentos e temáticas sociais deixa a desejar. Verticalizar o currículo restringe as possibilidades de apreender sobre os diferentes conteúdos da cultura corporal que foram acumulados ao longo do processo histórico da humanidade, como os jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas, objetivando uma formação integral e passível de reflexão crítica sobre tais conteúdos.

Por isso que o currículo não deve ser considerado como um amontoado de disciplinas isoladas, deve ser entendido como um conjunto de atividades nucleares, representando a articulação dialética de conhecimentos escolhidos como o caminho para que se viabilize o processo de formação escolar. Portanto, é pertinente a ênfase dada ao Coletivo de autores (1992) e Saviani (2021c) sobre a necessidade do aluno se inserir de forma reflexiva na sociedade a partir da sua realidade social, a partir do que foi acumulado historicamente.

Outro ponto de organização curricular apontado, dentro da perspectiva da AFRS, é o alcance da complexidade dos conteúdos de acordo com cada etapa de ensino na escola. Nos primeiros anos escolares se prioriza atividades diversificadas que promovam o desenvolvimento motor e o gosto pela recreação ativa, sendo os objetivos relacionados à aptidão física secundários. “Mais tarde, no Ensino Médio e anos finais do ensino fundamental, torna-se necessário priorizar a educação para um estilo de vida ativo, através de um **bloco sólido de instrução teórico-prática**” (NAHAS, 2017, p. 172-173, grifo nosso).

Formas diversificadas de ensino sobre atividade física e saúde nos programas de Educação Física escolar são destacadas pelos autores que defendem tal perspectiva, sobretudo, porque a saúde antes de ser uma preocupação médica, é uma questão pedagógica: “nada pode fazer mais sentido nos dias de hoje, quando as principais doenças e causas de morte estão fortemente relacionadas com os estilos de vida das pessoas” (NAHAS, 2017, p.175). Vale destacar que essa relevância pedagógica ao se tratar da saúde na escola se restringe à promoção de estilo de vida ativo ou temáticas sugeridas pela Organização Mundial de saúde como comportamentos de risco para jovens como o tabagismo, consumo de álcool e drogas, inatividade física e outros.

Priorizar a Educação Física para um estilo de vida ativo, por sua vez, com “instruções teórico-práticas” pelo professor o coloca como um mero instrutor de

atividades/exercícios físicos, distanciando do caráter pedagógico e do processo dialético de se ensinar, considerando ser rico tanto para o professor quanto para os alunos. Além disso, Nahas (2017) defende a figura do professor como recurso principal no processo educacional como justificativa principal “o conhecimento do assunto e a capacidade de promover um ambiente motivador e estimulante para aprendizagem” (p.179).

Se defende a ideia da atividade física como promotora da saúde, sendo um dos objetivos da educação física escolar:

Embora a educação física escolar não tenha como único objetivo oferecer uma formação educacional direcionada à promoção da saúde, o fato dos escolares terem acesso a um universo de informações e experiências que venham a permitir independência quanto à prática da atividade física ao longo de toda a vida, se caracteriza como importante consequência da qualidade e do sucesso de seus programas de ensino (GUEDES e GUEDES, 1997, p.54).

O conceito de promoção da saúde se apresenta de forma polissêmica no meio acadêmico, por existir várias concepções de entendimento de tal expressão desde aquelas que se aproximam mais de perspectivas conservadoras até outras mais próximas de abordagens progressistas. De forma sucinta, para compreender um pouco esta divergência do conceito de promoção da saúde, a vertente mais conservadora, oriunda dos Estados Unidos da América, privilegiou as mudanças de comportamentos ou estilos de vida mediante intervenções individuais. Em contrapartida, a segunda vertente, oriunda do Canadá e Europa, defende uma ação sócio-política mais ampliada, envolvendo mais os atores sociais, transcendendo o setor da saúde (PALMA *et al.* 2003a).

A configuração dos conhecimentos e práticas na construção de representações científicas e culturais para que os sujeitos exerçam uma autonomia regulada, estimulando a livre escolha seguem uma lógica de mercado (CZERESNIA, 2009). A promoção da saúde, para além da concepção conservadora, se relaciona a um conjunto de valores como vida, saúde, equidade, democracia e outros. Também se aproxima na combinação entre ações do Estado (políticas públicas saudáveis), do reforço da ação comunitária, no desenvolvimento das habilidades pessoais, do sistema de saúde e de parcerias intersetoriais (BUSS, 2009). Nesse sentido, promover a saúde alcança “uma abrangência muito maior do que circunscreve o campo específico da saúde, incluindo o ambiente em sentido amplo, atravessando a

perspectiva local e global, além de incorporar elementos físicos, psicológicos e sociais” (CZERESNIA, 2009, p.45).

Pela análise das obras de Nahas e Guedes e outros autores, a promoção de saúde a qual eles defendem se aproxima da vertente conservadora, mais individual, considerando a importância do estilo de vida ativo e outros determinantes para se ser saudável. Portanto, quando for mencionada a “promoção da saúde” segundo a perspectiva da AFRS será por esta vertente.

No âmbito internacional, Frizzo e Souza (2019), ao analisar o paradigma da promoção da saúde no âmbito da Educação Física, a partir das diretrizes da Unesco destacam dois aspectos relacionados a este documento internacional. O primeiro, o caráter da Educação Física escolar na formação dos indivíduos, relacionada à preparação e produção da força de trabalho, ao disciplinamento para o mercado, a submissão às hierarquias da sociedade, pautada pelas relações de poder e competitividade na área do esporte, entre outras questões, prepara cada sujeito a colocar sua mercadoria à venda no mercado. O segundo aspecto diz respeito à própria relação causa-efeito da atividade física e saúde, na medida em que cada trabalhador deve alcançar a sua saúde por meio de um estilo de vida ativo com o objetivo de estar preparado e saudável para suportar as condições de insegurança e instabilidade na vida social regulada pelo mercado (FRIZZO E SOUZA, 2019).

3.4. O GUIA COMO EXPRESSÃO RECENTE DA AFRS: AS PROPOSTAS PARA A ESCOLA

Recentemente, no ano de 2021, o Ministério da Saúde, publicou o “Guia de Atividade Física para a população brasileira”, sendo um documento inédito, “direcionado à população brasileira com foco na promoção da saúde por meio da atividade física” (BRASIL, 2021, p.6). Construído em conjunto com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), o guia reuniu um corpo técnico do Ministério da Saúde; um corpo técnico da Organização Panamericana em Saúde e 70 pesquisadores da área da atividade física relacionada à saúde (MALACARNE *et al.* 2021). Em relação ao processo da sua elaboração:

revisou-se a literatura científica e ocorreram diversos momentos de conversa com os setores relacionados, especialistas e a população, além de consulta pública, originando essa versão oficial que reforça o compromisso do Ministério da Saúde com a promoção da atividade física e com a melhoria das condições de saúde do povo brasileiro. (BRASIL, 2021, p.6)

O guia foi organizado em 8 capítulos, a saber: 1. entendendo a atividade física; 2. atividade física para crianças até 5 anos; 3. atividade física para crianças e jovens de 6 a 17 anos; 4. atividade física para adultos; 5. atividade física para idosos; 6. Educação Física escolar; 7. atividades físicas para gestantes e mulheres no pós-parto; e 8. atividades físicas para pessoas com deficiência. Se observa ênfase dada à atividade física tal como defendem as produções de Markus Vinicius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes para a Educação Física escolar.

O capítulo 6 apresenta aspectos relacionados à Educação Física escolar, sobretudo, os benefícios dos estudantes para com as aulas, bem como recomendações para os professores ou professoras, alunos(as) e comunidade no geral. Tal capítulo é uma inovação brasileira a respeito da inclusão da Educação Física escolar no guia, tendo em vista que as recomendações de outros países não contemplam o âmbito da escola (SILVA, 2021). A mensagem que os autores do guia querem passar, principalmente para gestores e políticos é que “investir na Educação Física escolar pode ser o melhor caminho para promover benefícios imediatos na saúde da criança e do adolescente, e contribuir para uma mudança de paradigma e de cultura das gerações futuras” (SILVA, 2021, p.11).

Silva *et al.* (2021) pontuaram que este capítulo do guia foi desenvolvido por dez pesquisadores brasileiros, sendo um representante do Ministério da Saúde. Ainda, “três sínteses de evidências, escutas ao público-alvo e consulta pública foram realizadas para a construção das recomendações” (p.1). Ainda segundo tais autores, o processo de construção do documento teve como primeira etapa a condução de três revisões de escopo, a fim de fundamentar as evidências científicas relevantes para a construção do mesmo, inclusive, pautadas também em estudos internacionais. Especificamente em relação ao capítulo que se trata da Educação Física escolar, foram sintetizados estudos brasileiros que visavam mudanças na saúde dos estudantes.

A segunda etapa da construção das recomendações do guia se constituiu pela participação dos estudantes em grupos focais (realizada de forma remota), a fim de se obter informações importantes na elaboração do documento e também a

participação de professores(as), pais/responsáveis e gestores(as) com preenchimento de formulários *online*. Os participantes foram selecionados por conveniência e oriundos de diferentes regiões do país (SILVA, 2021). Em suma, os resultados evidenciaram:

Ao ouvir a comunidade escolar, foi unânime o reconhecimento de que a EF escolar contribui para a saúde. Os estudantes relataram que a EF escolar contribui para incentivar a prática de atividade física e traz benefícios à saúde física/motora, psicológica e socioambiental. Na percepção dos gestores, a prática de atividade física melhora a qualidade de vida, o bem-estar social, a disposição diária, a saúde mental e estimula hábitos saudáveis. Pais e responsáveis relataram que a EF escolar incentiva a permanência da atividade física ao longo da vida, contribui para adoção de comportamentos saudáveis e para a saúde social. Isto foi importante para demonstrar que as evidências científicas foram validadas pelos membros da comunidade escolar, reconhecendo os benefícios da participação em aulas de EF escolar para a saúde do estudante (SILVA, 2021, p.9-10).

Após esta etapa de escuta, houve um momento de consulta pública no site do Ministério da Saúde, com a primeira versão do Guia de Atividade Física para a População Brasileira publicado em agosto de 2020. Para o capítulo referente à Educação Física escolar foram recebidas 28 sugestões válidas, destas, 16 foram aceitas e incorporadas ao texto final por possuírem relevância técnica e/ou social (SILVA, 2021).

É válido ressaltar a significância do processo de construção deste documento, o qual contemplou etapas diferentes na sua construção, evidenciando a importância de um estudo prévio acerca das produções, bem como consultas públicas tanto de alunos e alunas da rede pública quanto de profissionais da área escolar. Não obstante, observamos uma tentativa de democratizar a construção do guia, porém, ao afirmar que a seleção dos estudos teve foco na Educação Física escolar como meio de promoção do estilo de vida ativo já desconsidera outras perspectivas e abordagens da Educação Física contra-hegemônicas. Dessa forma:

os discursos são pautados em uma perspectiva majoritariamente funcionalista, indicando, na maioria das narrativas, uma relação de causa e efeito da Educação Física Escolar com a saúde. Apesar de o guia não marcar teoricamente o conceito de saúde no qual se baseia, é possível encontrar elementos que indicam o entendimento de saúde hegemônica, pautado em preceitos biomédicos sobrepostos a condições de vida, organização social, e precarização das políticas públicas de educação e saúde. (MALACARNE, 2022, p.6)

O Guia se aproxima do paradigma da Aptidão Física Relacionada à Saúde, já que considera o papel central da Educação Física como estimuladora nos alunos e

alunas de um estilo de vida ativo, evidenciando a perspectiva comportamental como destaque na concepção de saúde assumida, como pode ser observado no próprio documento: “participe das aulas de Educação Física para desenvolver habilidades e para conhecer diferentes tipos de atividade física. Isso vai ajudar você a ter uma vida ativa!” (Brasil, 2021, p. 35). Concordamos com as pontuações de Malacarne *et al.* (2022):

O documento é o primeiro guia sobre atividade física elaborado por pesquisadores brasileiros e avança, entre muitos aspectos, ao incentivar a valorização da Educação Física nas escolas. Por outro lado, os discursos produzidos e apresentados podem levar a uma visão reducionista do componente curricular Educação Física, uma vez que se justifica, sobretudo, por melhorias biopsicofisiológicas decorrentes das práticas corporais e atividades físicas, bem como apresentam conteúdos visuais e discursivos que podem entender os conteúdos como predominantemente esportivos.

Outro aspecto que aproxima o Guia de Atividade Física para a População Brasileira e a perspectiva da AFRS, se relaciona na causalidade entre atividade física e saúde. Nesse sentido, esta correlação direta e causal tem grande destaque para a Educação Física escolar tanto no Guia quanto na perspectiva da AFRS, ratificando a análise de Malacarne (2022) na limitação dos componentes curriculares da Educação Física escolar.

A orientação do Guia de Atividade Física para a População Brasileira destaca: “incluir conteúdos que possibilitem experiências positivas e abordagens inovadoras para os estudantes” (BRASIL, 2021, p.35) e pelo menos, três aulas semanais de educação física (de 50 minutos cada) nas escolas. Apesar do Guia ser sucinto em relação às orientações para a Educação Física escolar, se observa concordância com o papel proposto pela AFRS: incentivo à prática de exercícios, para que os seres humanos sejam capazes de ter uma autonomia perante seus estilos de vida futuramente. Além disso, a frequência de 3 aulas de Educação Física semanais são sugestões das produções analisadas: o Guia da Atividade Física para a População Brasileira (Brasil, 2021), o livro de Markus Vinicius Nahas (2017) e o artigo de Nahas e Corbin (1992a).

O Guia, de forma sucinta, também aborda algumas orientações para o professor de educação física, em destaque: a adoção de estratégias para manter os estudantes fisicamente ativos e participativos nas aulas, por meio de práticas pedagógicas diversificadas com foco na satisfação dos estudantes e sua autonomia.

Não faz uma explanação detalhada sobre os conteúdos da Educação Física, o que dificulta uma análise mais precisa da obra.

Com muitas semelhanças em relação à perspectiva da AFRS, a principal contribuição da Educação Física para com os alunos e as alunas se refere a uma vida ativa e saudável, segundo o guia. Considera importante a saúde física, motora, psicológica e social dos(as) estudantes. Os principais benefícios para com as aulas de Educação Física escolar destacados no guia são:

aumento da prática de atividade física durante as aulas e ao longo do dia; melhora do funcionamento do coração e da respiração; melhora da flexibilidade e das habilidades para se movimentar ao correr, andar ou saltar; auxilia no controle do peso; melhora da motivação e bem-estar mental, com redução da ansiedade e da depressão; aumento da cooperação entre os colegas durante as atividades nas aulas; aumento da atitude e da satisfação para fazer a aula de educação física; melhora das habilidades de socialização e das relações de amizade; melhora do desempenho escolar; melhora do foco e da ação do estudante na realização de uma tarefa; melhora da forma como o estudante se organiza para fazer tarefas diversas e aprender novas habilidades (BRASIL, 2021, p.34).

Tais benefícios evidenciam a importância dada a aspectos de desenvolvimento biológico e prevenção de doenças, sendo a atividade física como fundamental neste processo. O papel social da escola, a transmissão dos conteúdos culturais e acumulados historicamente não são destacados, limitando os benefícios para com as aulas de Educação Física escolar no âmbito biológico e individual. Concordamos com Ferreira (2001, p.49) ao afirmar que “enquanto a atenção dos profissionais de educação física estiver voltada unicamente para a aptidão física, questões sociais maiores que a perpassam estarão ficando despercebidas”. Por isso que os “conteúdos escolares não podem deixar de ter enfatizada a sua historicidade, ao mesmo tempo em que se busca desenvolver nos alunos a compreensão de que a ‘essência’ da realidade é sua totalidade enquanto processo histórico” (Ferreira, 1997, p.27).

A atividade física é mencionada como temática que deve ser abordada nas aulas, inclusive respeitando as especificidades locais e regionais, para que o professor possa promover discussões sobre desigualdades e determinantes de saúde (BRASIL, 2021). De fato, considerar as desigualdades relacionadas à saúde é avanço no processo educativo do professor, porém, o Guia não traz reflexões e discussões sobre o assunto, o que ocorreu de forma semelhante no livro de Nahas (2017) sem um aprofundamento teórico sobre as barreiras sociais relacionadas à saúde.

Outrossim, vale destacar que as orientações do Guia para os(as) professores(as) considera importante a articulação e discussão de temáticas pertinentes aos conhecimentos da Educação Física, como os determinantes de saúde. Por outro lado, tal concepção de saúde baseada nos determinantes sociais é limitante e não contempla o entendimento da sociedade como um todo.

Os benefícios das aulas de Educação Física escolar, mencionados no Guia, ressaltam a atividade física como promotora de saúde, sobretudo, nos aspectos fisiológicos e na formação de alunos ativos fisicamente. Para além disso, o caráter utilitarista e mercadológico se sobrepõe ao papel educativo da Educação Física no âmbito da escola. Concordamos com Malacarne *et al.* (2022, p.4) ao analisarem os benefícios destacados no guia:

É interessante perceber o uso de termos remetentes aos aspectos quantitativos provenientes das aulas e da prática de atividades físicas, como “aumento” e “melhora”. Não obstante, benefícios sociais, como a cooperação e a socialização, são apresentados posteriormente aos possíveis ganhos biológicos, o que pode gerar certa hierarquização dos benefícios promovidos.

3.5. APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INSUFICIÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

No âmbito da educação escolar, o paradigma da Aptidão Física Relacionada à Saúde (AFRS) é justificado com o objetivo de formação de indivíduos autônomos e ativos fisicamente por meio da Educação Física, buscando prevenir doenças e a melhora da saúde no âmbito individual. Entretanto, sabemos que em uma perspectiva contra-hegemônica de ensino, os conteúdos devem oferecer ao aluno a possibilidade de compreender a sociedade à qual ele pertence, em suas múltiplas determinações, o que está distante destas propostas apresentadas por Markus Vinicius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes.

Bracht (1999) acredita que o discurso da saúde como legitimação da Educação Física escolar é duvidoso e com pouca probabilidade de sucesso, haja vista a crescente privatização e individualização da saúde pelo Estado neoliberal. Aliado a isto, a oferta dos consumos de serviços relacionados às práticas corporais é cada vez mais crescente fora do âmbito escolar. Nesse sentido, para o autor, os argumentos que legitimam a Educação Física sob o prisma da aptidão física e esportiva não se sustentam tanto na perspectiva progressista quanto na perspectiva conservadora.

Darido (2003, p.24) também já apresentava críticas às limitações da AFRS e afirmava que “é preciso adicionar a essa proposta a visão da corporeidade e do lazer de tal modo que se vislumbre a formação de um aluno crítico em relação à cultura corporal”. A autora destaca também que a perspectiva da AFRS (ou Saúde Renovada, como a autora a denomina) deixa a desejar, já que não assume “as limitações da dimensão da saúde, como uma das finalidades exclusivas da Educação Física na escola” (p.23). Na mesma direção, Ferreira (2001) explica que a dimensão histórica, cultural e social dos conhecimentos científicos, envolvendo a apreensão aproximada da realidade, já que o ser humano é um produto do meio em que vive, não representa destaque nas propostas da perspectiva da AFRS. Ferreira, (2001, p.49), pontua que os conteúdos da Educação Física escolar:

não podem esgotar-se em si mesmos nem limitar-se à esfera biológica. Enquanto a atenção dos profissionais de educação física estiver voltada unicamente para a aptidão física, questões sociais maiores que a perpassam estarão ficando despercebidas (FERREIRA, 2001, p.49).

A concepção de Educação Física edificada sob as bases científicas do conhecimento deve conter o desenvolvimento de, no mínimo, três dimensões de fundamentos articulados: a dimensão filosófico-metodológica, a dimensão da teoria pedagógica e a dimensão da prática pedagógica. Tal caminho é o ponto de partida e chegada em meio aos problemas centrais próprios da natureza, realizando um movimento contínuo e sistemático de acordo com os pressupostos de totalidade e conjunto, para que haja condições de se edificar uma teoria que explique o verdadeiro movimento dos fenômenos da realidade objetiva (LAVOURA, 2020). A perspectiva da AFRS e, portanto, do Guia, não avança em nenhuma destas três dimensões citadas por Lavoura (2020), tão pouco na concepção de saúde assumida.

Se considerarmos também a importância da tríade para o ensino, considerando o conteúdo-forma-destinatário, percebemos a ausência das três categorias na proposta da AFRS. O conteúdo nem é discutido, a forma apenas é lembrada para enfatizar aulas participativas e dinâmicas que envolvem maior intensidade e gasto calórico e o destinatário é visto como um corpo biológico que precisa da Educação Física na escola para ser ativo fisicamente. Ou seja, na AFRS, o que importa são as atividades físicas e estratégias de motivação com vistas a atingir o ponto máximo da aptidão física dos alunos, sem reflexão e problematização com os conhecimentos do próprio acervo cultural da nossa sociedade. E nesse processo todo, os alunos e alunas

são tratados como seres fragmentados, meros reprodutores mecânicos que irão se exercitar, sem a ampliação de conteúdos a serem apresentados e na ausência de diálogo com o contexto social que o envolve. Não há intenção de facilitar o processo de apropriação dos conhecimentos, mas sim a falsa promessa de que terão saúde exercitando-se. O desenvolvimento da aptidão física, portanto, é o objetivo da perspectiva da AFRS, com a falsa ideia de se formar sujeitos saudáveis e se distanciando cada vez mais do papel social da escola.

De fato, a prática esvaziada de sentido e conteúdos não agrega na formação dos alunos, porém, não é por isso que as múltiplas vivências práticas devem ser descartadas. Da mesma forma, o distanciamento da prática e teoria devem ser repensados, tendo em vista que a Educação Física é uma unidade e os seus conteúdos devem ser tratados de forma articulada entre teoria e prática pelos professores e professoras. A dicotomia entre teoria e prática é marcante na proposta de ensino para um estilo de vida ativo. Da forma como a proposta da AFRS é apresentada, metodologicamente, para os anos iniciais, é destaque a importância do movimento, já para os anos finais e Ensino Médio, atividades teóricas têm mais relevância em detrimento aos conteúdos práticos. Seguindo esta orientação, a Educação Física fica fragmentada entre conhecimentos teóricos e práticos, perdendo a sua unidade e legitimidade na escola. Silva (2018), entretanto, destaca que tal dicotomia está na própria essência da divisão do trabalho: “trata-se de uma visão mecanicista sobre a realidade concreta, na qual o conhecimento é submetido a uma posição inerte entre indivíduo-objeto e indivíduo-fenômeno” (p.36).

A título de exemplificação do que aqui se defende, Tomaz, Reis e Landim (2016) expõem uma experiência pedagógica com a capoeira sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Dentre algumas atividades relatadas pelos autores, uma delas foi um jogo de encenação intitulado “pique do quilombo” compondo uma parte das estratégias pedagógicas para auxiliar na apropriação dos conhecimentos sobre a história da capoeira. De forma sucinta, os participantes do jogo desempenhavam papéis (como escravos, senhores de engenho e capitão do mato) em espaços físicos do jogo (a senzala, o tronco e o quilombo). O objetivo do jogo era garantir que todos os escravos pudessem ir para o quilombo, sem ser pegos pelo capitão do mato e os senhores de engenho. Tal estratégia pedagógica utilizada pelos autores elucidam as diversas formas possíveis para abordar a dimensão histórica de determinado conteúdo. Dessa forma, ratificam que a teoria e prática não precisam ser dissociadas.

É importante também destacar o cuidado de tais autores para com os recortes históricos abordados na aula, já que se tratava de uma turma de 3º ano do ensino fundamental.

Nosso posicionamento é que o processo educativo é fundamental na relação de ensino em que professores(as) e alunos(as) juntos, cada qual com seu papel, vão viabilizando a apreensão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, com foco na transformação social do aluno. Assim:

se faz necessário superar o contraponto corrente entre educação tradicional e educação nova. A Escola Tradicional centrada nos conhecimentos, no professor, no exercício da inteligência, da memória e da vontade e a Escola Nova centrada nos processos, no aluno, na atividade supostamente livre e criativa. (SAVIANI, 2021c, p.24).

A análise da Educação Física escolar considerando a perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde, nos permite refletir sobre as inconsistências, limitações e insuficiências em se pensar a Educação Física escolar por meio de tal paradigma. Inicialmente, destacamos que a AFRS se caracteriza pela inexistência de um aporte teórico-metodológico claro e bem fundamentado de ensino com compreensão do papel social da escola. Há ainda uma deturpação do próprio papel da Educação Física no contexto escolar, restringindo as aulas em ações que visam a adoção de estilos de vida ativos, priorizando as adaptações fisiológicas, com limitação de conteúdos, falta de proposição metodológica e a própria relação desrespeitosa com o destinatário (alunos e alunas), não atendendo às suas necessidades de aprendizagem, portanto, limitando o direito de acesso ao conhecimento científico acumulado historicamente.

Sobre a concepção de saúde, a AFRS leva para a escola as perspectivas hegemônicas de saúde como ausência de doenças, pautadas na causalidade e multicausalidade, bem como outras concepções conservadoras e liberais de saúde como explicado por Ferreira (1997). A atividade física é apresentada numa relação causal direta com a prevenção de doenças e não considera qualquer desenvolvimento crítico já apresentado pelo campo da Saúde Coletiva e da teoria da determinação social do processo saúde-doença. A nova perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde, por tudo que foi apresentado e discutido, retrocede em relação à relevância da Educação Física na escola e não prospera em relação a um ensino de qualidade e transformador.

A articulação entre a saúde e Educação Física escolar ao longo do seu processo histórico teve fortes influências das ciências médicas e abordagens

positivistas. A abordagem da AFRS indica que este modo de tratar a saúde em sua relação com a Educação Física continua predominante, inclusive no âmbito escolar. A concepção hegemônica de saúde causal ou multicausal explicada no primeiro capítulo caminha junto com a AFRS. Desta forma:

O caráter social da saúde-doença é costumeiramente negado ou reconhecido apenas como atributo isolado e externo, não se constituindo como fundamento e determinação do processo. A negação destas categorias fundamentais ocorre porque as respostas necessárias para transformar os processos de determinação da saúde atingem as bases de funcionamento do modo de produção capitalista, portanto, o Estado e o capital organizado não podem e não querem assumir tais respostas. Como resultado, em geral, há um processo que naturaliza e individualiza as respostas sobre o processo saúde e doença (PASQUIM, MARTINEZ E FURTADO, 2021, p.6).

Da mesma forma que há a negação do caráter social do processo saúde-doença, as perspectivas de ensino críticas na Educação Física escolar não se firmaram nas últimas décadas com a força suficiente para se contrapor na escola à concepção de saúde da AFRS. Importante ressaltar que esta concepção inclusive, se apresenta em alguns documentos norteadores tanto da educação quanto da saúde, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); Diretrizes em Educação Física de Qualidade: para gestores de políticas da Unesco (UNESCO, 2015), bem como o Guia de Atividade Física para a população Brasileira (BRASIL, 2021), conforme apresentado anteriormente.

A ideologia que considera a saúde como aspecto relacionado ao comportamento individual ou como uma mercadoria a ser vendida a altos custos e não como uma questão pública e social caminha junto com a concepção de saúde presente na AFRS. Os bens de consumo, por sua vez, como os medicamentos, os seguros-saúde, os alimentos especiais e os exercícios físicos são aliados a esta ideologia mercadológica:

em um processo acelerado de medicalização social das experiências humanas, os fármacos ocupam valor simbólico na sociedade como solução simples e eficaz ao sofrimento humano. Ao ser “plasmado” como se fosse uma pílula, o exercício físico torna-se um poderoso “mito”, com valor simbólico, para ser tomado em doses diárias para prevenção e tratamento de doenças (PASQUIM, MARTINEZ E FURTADO, 2021, p.4)

A título de exemplificação, no ano 2000, a pandemia do Coronavírus (COVID-19) contribuiu para elevar a influência do exercício físico na vida das pessoas em um momento considerado de emergência de Saúde Pública a nível internacional. A ideologia de que o exercício físico seria essencial no combate à doença, levou à

abertura das academias e instituições de práticas corporais (considerados estabelecimentos essenciais de saúde), enquanto a população mundial se encontrava confinada e os diversos estabelecimentos fechados para se tentar frear a rápida disseminação do vírus e o número escandaloso de óbitos.

Pasquim, Martinez e Furtado (2021) destacaram em seu estudo, as contradições da defesa da abertura das academias de ginástica em momentos de intensificação dos casos de Covid-19, amparado pelo discurso ideológico de que exercício físico causa saúde. Tais autores compreendem o exercício físico como necessidade, porém, quando lhe é agregado o valor de mercadoria, o exercício físico se justifica para atender às necessidades de acumulação de capital. Tais exemplos elucidam a engrenagem da sociedade capitalista, que usa de todos os seus meios para sobrepor a sua ideologia mercadológica a todo custo, inclusive à própria vida das pessoas.

A própria conjuntura atual, de crise política e estrutural, em que há um processo forte de mercantilização e financeirização da sociedade, fere a educação com o surgimento de várias versões pedagógicas que seguem a linha hegemônica refletindo a escola como mais uma súdita às imposições do mercado. O neoprodutivismo, com as variantes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo são representações dessas ideais pedagógicas, consideradas atuais em que as tais “pedagogias do aprender a aprender” ou “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, e tantas outras vão descaracterizando as escolas, convertendo-as em espaços anódinos esvaziados em sua função de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2021c).

Tais pedagogias, apesar de possíveis diferenças entre elas, fundamentam-se notadamente na valorização da prática imediata e espontânea como processo construtor de conhecimento, defendendo a centralidade das interações discursivas e concebendo a escola como um espaço de compartilhamento e troca de crenças culturais e de saberes locais, cotidianos e populares (LAVOURA E MARTINS, 2017, p.534).

Como uma avalanche de publicações nas mídias sociais, as “novas ideias” oriundas dos ideais pós-moderno não deixam de ser uma atração para a vida das pessoas mediante a descrença do saber científico. Na chamada cultura escolar “o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANI, 2021d, p.449). Por isso que:

a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização (SAVIANI, 2021b, p. 16).

Segundo Silva (2018), a diversidade destas novas abordagens indica um processo de flutuação epistemológica da Educação Física, ocorrendo uma polarização na discussão epistemológica sobre a natureza e especificidade da Educação Física escolar, mesmo sendo pertinentes, no contraponto às correntes hegemônicas. Na verdade, as pedagogias positivistas e progressistas neoliberais visam ao atendimento das exigências do capitalismo, pois:

ao abordar o seu objeto de conhecimento somente pelo utilitarismo biológico (ciências naturais) ou enfatizar a espontaneidade da relação entre tal objeto e o indivíduo (ciências humanas pela via do culturalismo), está endossando, explícita ou implicitamente, intencional ou não intencionalmente, uma concepção de mundo e, por conseguinte, de educação conservadora. Logo, está endossando as especificidades de uma sociedade que se legitima pela cisão dos indivíduos por classes sociais e pela desigualdade real entre tais classes. (SILVA, 2018, p.54).

Por isso que “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2021d, p.430). Nesta nova era, o mais bem capacitado, em tese, ampliaria as suas condições de empregabilidade, porém, na prática isto não ocorre já que o sistema capitalista, na sua conjuntura atual, não consegue empregar todas as pessoas. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo configurando a “pedagogia da exclusão”, onde a ideologia capitalista prega um mercado amplo de possibilidades e oportunidades e se o sujeito não se capacita para tal e não consegue a inclusão, é por própria culpa, por ser limitado e não se adequar às novas exigências do mercado (SAVIANI, 2021d).

Esta mesma lógica é a que está presente na abordagem da AFRS na escola, porém, o que está em questão no caso, não é a aptidão individual para a busca por emprego, mas para a busca pela saúde. É, portanto, mais uma dentre as propostas pedagógicas que visam atender aos ideais mercadológicos hegemônicos da elite, fundamentada principalmente na “solução mágica” de promessa de saúde e qualidade de vida relacionadas à prática de atividades físicas.

Por outro lado, vale ratificar que a educação é o próprio processo de trabalho (denominado de trabalho não-material) que se relaciona ao aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real, de valorização e de simbolização, da própria produção do saber. Portanto, são as produções de ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, entre outros (SAVIANI, 2021b). Nesse sentido:

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2021b, p.13)

A educação não se resume no ensino, porém, a escola apresenta um papel que lhe é próprio, de ensinar conteúdos sistematizados em suas formas mais desenvolvidas. A Educação Física, portanto, tem sua contribuição neste processo de formação do ser social, ensinando os conteúdos da cultura corporal de modo a possibilitar a apropriação deste acervo pelos estudantes.

Lavoura e Martins (2007) destacam que a aprendizagem se relaciona com a apropriação dos conteúdos escolares tendo em vista o conhecimento da realidade concomitantemente, pela compreensão e capacidade de explicação de como essa realidade de fato é, em outras palavras, a aprendizagem na dimensão epistemológica da realidade juntamente com a dimensão ontológica da realidade.

Na mesma direção, Lavoura (2020) destaca a importância de se superar o praticismo e o utilitarismo na Educação Física, caminhando para um ensino que desenvolva a reflexão do aluno sobre os conhecimentos que se sobrepõem ao se movimentar. Ainda segundo tal autor, seguindo a lógica dialética materialista, conhecer algo verdadeiramente é reproduzir traços essenciais daquilo que se quer conhecer, penetrando na essência do objeto a ser estudado. Tal reprodução exige que o conhecimento vá além de sua aparência fenomênica, empírica, visível e captável sensorialmente.

E para que o entendimento e a explicação dos fenômenos sociais aconteça é necessária uma apreensão dos conteúdos em suas diversas dimensões. No caso da Educação Física, tais dimensões envolvem, além da apreensão dos elementos da cultura corporal, a conjuntura histórico-cultural, social e política, dos mesmos. Em suma:

[...] não bastaria a um aluno egresso da escola saber estruturar e avaliar um programa de exercícios para si próprio. Se não fosse capaz de compreender, por exemplo, a escassez de espaços públicos para a prática de exercícios, o acesso diferenciado das classes sociais à determinados desportos e a falta de tempo da classe trabalhadora para a prática desportiva, esse indivíduo não possuiria autonomia para praticar e compreender o exercício e o desporto e a compreender os determinantes fisiológicos, biomecânicos, sociopolítico-econômicos e culturais dessa prática (FERREIRA, 2001, p.51).

. De fato, a perspectiva da AFRS:

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (SOARES *et al.* p.20, 1992).

Entretanto, sabemos que o papel da Educação Física é educativo e se relaciona com a própria constituição da humanidade. “As objetivações culturais da humanidade, são transmitidas intencionalmente, para promover uma formação humana em suas máximas possibilidades” (ANDRADE, 2021, p.76). Por isso que a oportunização do acesso ao conhecimento científico precisa acontecer na escola, ou seja, o que se tem de mais desenvolvido dentro dos conteúdos da cultura corporal nas suas variadas dimensões, contribuindo para a formação integral e igualitária dos alunos e alunas, a própria humanização e a transformação social dos(as) mesmos(as). Nesse sentido:

os elementos da cultura corporal seriam o mote central da educação física e a saúde perpassaria os elementos em diferentes momentos e sentidos. Por isso, ao pensarmos em conhecimentos do corpo, compreensão cultural de movimentos e significados para comunidade, contato com os outros colegas e suas singularidades, envolvimento dos pais, questões de segurança, lazer e desigualdades sociais, entre outros aspectos, nesse nível também enxergamos a saúde. Desta forma, consideramos possível visualizar o ideário de promoção da saúde. Promoção da saúde é resultado das vertentes humanas/sociais, biológicas/saúde. Portanto, uma abordagem isolada e fragmentada não dará conta da complexidade da promoção da saúde no contexto da educação física escolar (KNUTH e LOCH, 2014, p.437).

Dessa forma, nosso entendimento é de que se as manifestações da cultura corporal forem bem sistematizadas na Educação Física escolar de forma que possibilite sua apropriação pelo destinatário do ensino e contextualizadas socialmente, este processo de ensino contemplará a temática da saúde de maneira

muito mais significativa para o desenvolvimento humano do que a relação causal entre atividade física e saúde.

Assim, o jogar, o dançar, o lutar, o exercitar-se pela ginástica e o competir no esporte, por exemplo, resultam da criação de motivos com fins de satisfazer necessidades historicamente instituídas, de natureza lúdica, agonística e de treinamento físico-funcional, dentre outras (LAVOURA, 2020, p.112-113).

Por isso que consideramos a cultura corporal e suas diversas manifestações como o conteúdo da Educação Física escolar, compondo as atividades nucleares a serem desenvolvidas no âmbito escolar. E ao se relacionarem com os próprios fenômenos sociais, contemplarão o entendimento de saúde, bem como a aproximação, apreensão e própria explicação da realidade social.

Destarte, se o ser humano é considerado somente como um organismo biológico, a educação se justificará de forma utilitária, na busca do ser humano aos seus meios vitais. Em contraposição, a educação fará um papel mais válido na vida do ser humano se for capaz de auxiliá-lo na sua progressão e adaptação na luta pela vida. (SILVA, 2028). É na escola que a classe trabalhadora terá acesso ao saber escolar, à produção cultural da humanidade. Verticalizar e restringir tais saberes fragiliza a própria formação humana e a apreensão e explicação da realidade social.

Portanto, a proposta da AFRS no sentido de motivar os alunos a obterem uma vida ativa fisicamente se contrapõe a concepção de educação da qual acreditamos, pois não considera a importância da Educação Física no contexto da escola, negligencia aos alunos e alunas a riqueza de oportunidades diversificadas e aprendizagens com os diversos conteúdos da cultura corporal. Ainda o papel da Educação Física se restringirá em um mero fazer esvaziado de sentido, e sem contribuição na prática social do ser humano em formação. De certo modo, retrocede ao que era no princípio em seu surgimento: práticas médico-higiênicas para promover corpos saudáveis e domesticados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proposições metodológicas consistentes para a Educação Física escolar, com referência na Pedagogia Histórico-Crítica, ainda não são realidade. Da mesma forma, é imprescindível a reflexão e debate sobre a relação entre a saúde e Educação Física escolar, assim como a importância em se buscar caminhos teórico-metodológicos condizentes com o papel social da escola. Há muito o que se avançar no entendimento da relação entre saúde e educação, na compreensão de que elas não podem ser dissociadas. Crucial também é compreender os limites do modo hegemônico de se conceber a relação entre Educação Física escolar e a saúde, proposto pelo paradigma da Aptidão Física Relacionada à Saúde.

A ideologia hegemônica e mercadológica considera a relação de causalidade entre exercícios físicos e saúde. A defesa da prática regular de exercícios físicos com objetivos principais de se alcançar benefícios individuais e biológicos com foco na saúde é sustentada a partir da epidemiologia clássica, direcionada aos fatores de risco à saúde. Esta concepção de saúde entende que as mudanças comportamentais são fatores determinantes para a adoção de um estilo de vida ativo, e assim não consideram as outras mediações constitutivas do processo saúde-doença (PASQUIM, MARTINEZ E FURTADO, 2021). Questões sociais, como a própria desigualdade marcante em nossa sociedade faz com que adequadas condições de vida e de saúde estejam cada vez mais distantes das camadas populares.

Por isso que a Pedagogia Histórico-Crítica na contramão das teorias pedagógicas hegemônicas, com um arcabouço teórico consistente, contempla o que deve ser ensinado na escola, bem como o contexto social e suas problemáticas. Os fundamentos teóricos metodológicos desta corrente pedagógica sustentam as ações em sala de aula, que dão forma ao ensino dos conteúdos escolares, já que a fundamentação teórica consistente viabiliza uma prática pedagógica sólida (ANDRADE, 2021).

A Educação Física escolar, alicerçada pelo arcabouço teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, encontra fundamentos consistentes para questionar as práticas pedagógicas hegemônicas e contribuir para a superação da visão limitada da Educação Física como apenas um conjunto de atividades físicas e esportivas em busca de estilos de vida ativos, propondo uma Educação Física que integre o ensino

dos conteúdos na sua compreensão indissociável com a realidade social, cultural e histórica em consonância com o papel social da escola.

Defendemos, portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica como corrente teórica que embasa o ensino da Educação Física, concordamos que o seu “arsenal categorial teórico é que possibilita colocar em movimento o método na sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica coerentemente à luz da teoria” (LAVOURA E MARTINS, 2017, p. 536). Com mais de uma década de acumulação teórica coletiva, Dermeval Saviani e professores(as) pesquisadores(as) da área, vão esboçando a corrente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, que representa a prospecção a novos caminhos da educação.

Marsiglia, Lavoura e Martins (2019) reiteram que o momento atual é oportuno para a concentração de esforços no desenvolvimento e aprofundamento da Pedagogia Histórico-Crítica. É necessário o aprofundamento dos estudos, sobretudo, a aplicabilidade desta teoria nos chãos das escolas, como o próprio Demerval Saviani pontua:

Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo tempo que renovo o meu empenho em prosseguir em minhas pesquisas, visando a trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consistência da proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2021b, p. XVI, P.77).

Sabemos que há muito o que amadurecer no debate acadêmico para que uma metodologia consistente, baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, seja concretizada. Por ora, crucial é compreender que o lugar da temática saúde na Educação Física escolar não diz respeito à saúde individual e tão pouco à formação de sujeitos ativos fisicamente. As condições sociais, econômicas e políticas em que as pessoas vivem, trabalham e se desenvolvem, são fundamentais no entendimento de saúde. Portanto, o conhecimento que deve ser ensinado na escola pela Educação Física é o acervo historicamente produzido pela cultura corporal, contribuindo para a formação autônoma dos seres sociais.

Vale ratificar que as abordagens hegemônicas que contemplam a temática saúde na Educação Física escolar tendem a considerar o ser humano fragmentado e o entendimento parcial da realidade social, estabelecendo relações diretas entre exercícios físicos e saúde ou ainda a considerando a saúde (erroneamente) como conteúdo da Educação Física escolar, tal como se aproxima o paradigma da Aptidão Física Relacionada à Saúde. Ainda, tal paradigma valoriza o processo educativo

pautado em resultados, sobretudo, na motivação comportamental, com o papel da Educação Física escolar na formação de seres sociais ativos fisicamente.

Saviani (2021a) já dizia que quanto mais se falava em democracia no interior das escolas menos democráticas as escolas eram. Acreditamos que tal analogia cabe à saúde, pois, quanto mais se fala em saúde nas escolas, menos nos aproximamos da articulação dialética entre saúde e educação e de uma compreensão da saúde em sua totalidade, que considere as condições de vida da população nesse processo em que há uma determinação social no processo saúde-doença.

Muito mais que apresentar modelos de aulas prontos ou conteúdos pré-determinados, este estudo é um incentivo para que mudanças possam acontecer nas escolas. Citar atividades prontas para as aulas seria a desconsideração da organização curricular nuclear, bem como os pressupostos metodológicos da tríade conteúdo-forma-destinatário, já que tais pilares se inter-relacionam no contexto da prática pedagógica singular de cada professor ou professora e seus alunos e alunas, bem como nas particularidades das escolas.

Portanto, para o(a) professor(a), fundamental é construir boas condições de apreensão dos conhecimentos relacionados aos conteúdos da cultura corporal pelos alunos e alunas de forma que estes conteúdos sejam compreendidos também como fenômenos sociais e, conseqüentemente, a temática saúde será contemplada, proporcionando uma melhor condição de desenvolvimento e formação humana aos/as estudantes. Contribuindo assim, que os alunos e alunas se elevem para uma condição de compreensão sintética da realidade a qual estão inseridos. Neste sentido:

ensinar as diferentes manifestações da cultura corporal implica compreendê-las para além das aparências, nas múltiplas dimensões que as constituem: conceitual, histórica, estética, técnica, filosófica, ambiental, cultural, científica. De forma que o processo ensino-aprendizagem possa, em grande medida, romper com a aparência esvaziada das manifestações que acaba por expressar a atual organização societária e a realidade caótica e fragmentada em que nos situamos (RODRIGUES, *et al.* 2019, p.19).

Em síntese, esta dissertação caminhou com reflexões críticas perante aos ideais hegemônicos atuais, que a todo custo tentam legitimar a Educação Física na escola sustentada por pilares frágeis e limitantes, que não tem a oferecer um ensino de qualidade aos alunos e alunas. Cada vez mais se distancia de um ensino dos conteúdos fundamentais, restringindo o acesso aos conhecimentos escolares.

Dentre os principais limites deste estudo, destacamos a escassez de produções atuais com discussões consistentes que relacionam a Educação Física escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como a saúde na perspectiva contra hegemônica. Ainda, a dificuldade em materializar e sintetizar toda esta discussão da dissertação em um produto educacional, o guia reflexivo destinado aos professores e professoras da Educação Física escolar.

Deixamos claro que esta discussão não se encerra por aqui, que estamos em um momento de acumulação teórica e debate acadêmico necessário para que possamos alcançar novos rumos na educação. Que a Educação Física possa ser enxergada para além de exercitar o físico e que realmente contribua na formação de uma humanidade mais sensível às necessidades de transformação da sociedade.

Por fim, encerramos esta discussão com uma reflexão sobre a avaliação no processo educativo, já que viabiliza aos (as) estudantes elementos que possibilitem articular uma leitura crítica da realidade. Cabe a reflexão: como seria o processo avaliativo, dentro da perspectiva do paradigma da Aptidão Física Relacionada à Saúde?

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, N.; JUCÁ, V. Saúde como ausência de doença: crítica à teoria funcionalista de Christopher Boorse. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 7, n. 4, p. 879-889, 2002.

ANDRADE, L. C. de. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós-Graduação em Educação Física. 187f, Goiânia, 2022.

ANDRADE, L.C.D; FURTADO, R. P. Aproximações entre educação física e pedagogia histórico-crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Movimento**, v.27, 2021.

ANDRADE, L. C. de; ANDRADE, J. da S. D.; MOURA, S. de A. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 01-15, julho/dezembro, 2020. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e71786>

ANTUNES, P. C.; FURTADO, R. P. Para pensar a saúde na Educação Física escolar: a linha de chegada é a mesma da largada. COSTA, J. M. da; MACIEL, E. da S.; BRITO, L. X. (Org.). **O tema da saúde na educação física escolar: propostas pedagógicas (críticas) a partir da Saúde Coletiva**. Palmas: EDUFT, 2021.

ANTUNES, P. C.; KNUTH, A. Saúde e educação são temas pertinentes à licenciatura e ao bacharelado em Educação Física? **Journal of Physical Education**, v. 32, e3229, 2021.

BARBOSA FILHO, V. C. ; *et al.* Mudanças no estilo de vida e na percepção de saúde em estudantes do ensino médio: análise prospectiva do Projeto 'Saúde na Boa'. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano (Online)**, v. 16, p. 55-68, 2014.

BILIBIO, L. F. DAMICO, J. G. S. Carta a um jovem professor. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 92-103, jul. 2011.

BIRMAN Joel. A physis da saúde coletiva. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 11-16, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/MGJKwBxGS4gZjRMtNMFQ8md/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 mai. 2023.

BRATCH, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº48, ago. 1999.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde. 1986.

BRASIL. Lei nº 8.080, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em 02 de outubro de 2022.

BREILH, J. Las tres 'S' de la determinación de la vida 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. *In*: NOGUEIRA, R. P. (org). **Determinação social da saúde e Reforma Sanitária**. Rio de Janeiro: Cebes, p.87-125, 2010.

BREILH, J. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). **Rev. Fac. Nac. Salud Pública**, Vol. 31, 2013.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. *In*: CZERESNIA, D.; FREITAS, CM (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões tendências (online)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p.18-44, 2009. ISBN 978-85-7541-353-1.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. *In*: CZERESNIA, D.; FREITAS, CM. (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências (online)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, p.44-59, 2009. ISBN 978-85-7541-353-1.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. Disponível em: <https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/20.%20EF%20na%20Escola%20quest%F5es%20e%20reflex%F5es.pdf>. Acesso em 22 mai. 2023.

DEL DUCA, G. F. ; BARROS, M. V. G. ; SILVA, K. S. ; GARCIA, L. M. T. ; BEZERRA, J. ; NAHAS, M. V. . Intervenção para promoção da atividade física em escolares: efetividade sobre o deslocamento ativo, exercícios de força e estágios de mudança de comportamento. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 16, p. 13-24, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/1980-0037.2014v16s1p13> . Acesso 30 mai. 2023.

DEVIDE, F. P. Educação Física escolar como via de educação para a saúde. *In*: BRAGRICHEVSKY, M; PALMA, A; ESTEVÃO, A. (Org). **A saúde em debate na EF**. Blumenau: Edibes, p.137-150, 2003.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da Pedagogia Histórico-Crítica. **Pro-Posições**, v.30; p.01-23; Campinas, SP: 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNRtgDLVdbMqP5R/?format=html&lang=pt>. Acesso em 10 de Junho de 2022.

DUARTE, Newton. **Lukács e saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Newton-Duarte/publication/228496704_LUKACS_E_SAVIANI_A_ONTOLOGIA_DO_SER_SOCIAL_EA_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA/links/576bead608ae9bd70995d8f9/LUKACS-E-SAVIANI-A-ONTOLOGIA-DO-SER-SOCIAL-EA-PEDAGOGIA-HISTORICO-CRITICA.pdf. Acesso em 12 de junho de 2022.

DUARTE, Newton. **A Pedagogia Histórico Crítica e a formação da individualidade para si**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124954/ISSN2175-5604-2013-05-02-59-72.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 16 de junho de 2022.

FARIAS, J. P. Efeito das aulas de educação física na aptidão física relacionada à saúde de escolares de Santa Mariana, PR. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 4., p. 61-73, 2014.

FERREIRA, J. C. V. **Aptidão física, actividade física e saúde da população escolar do centro da área educativa de Viseu: estudo em crianças e jovens de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade**. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. 1999.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FERREIRA, M. G. Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia Crítico-Superadora. **Movimento**, v. 4, n. 7, p. 20–33, 1997. DOI: 10.22456/1982-8918.2364. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2364>. Acesso em: 3 jun. 2023.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física** (Coleção Pensamento e ação na sala de aula). 1º. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FRIZZO, G. SOUZA, M. Educação Física nas diretrizes da UNESCO: o paradigma da aptidão física e da saúde na formação do capital humano. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, 2019, DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76037>. Acesso em 10, dez., 2022.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2019.

GUEDES, D. P., *et al.* Aptidão física relacionada à saúde de escolares: programa Fitnessgram. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 18, p. 72-76, 2012.

GUEDES, D. P., GUEDES, J. E. R. P. Atividade Física, aptidão física e saúde. **Rev. Bras. Ativ. Física e Saúde**. V.1, n.1, p.18-35, 1995.

GUEDES, J.E.R.P; GUEDES, D.P. Características dos Programas de Educação Física escolar. **Rev. paul. Educ. Fis.** São Paulo, p.49-62. jan./jun. 1997.

GUEDES, D. P., MOTA, J. S. **Motivação: educação física, exercício físico e esporte**. Londrina, Paraná: UNOPAR, 2016.

HARDMAN, C. M., *et al.* Efetividade de uma intervenção de base escolar sobre o tempo de tela em estudantes do ensino médio. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano (Online)**, v. 16, p. 25-35, 2014.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/19800037.2014v16s1p25/26631>. Acesso em 29 jun. 2023.

KNUTH A. L. M. Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa? Um ensaio sobre educação física e saúde na escola. **Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde [online]**, v.19, n.3, p. 429-440, 2014. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/3095>. Acesso em 08 de ago. de 2022.

LAVOURA, T. N. Natureza e Especificidade da Educação Física na Escola. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 99-119, ago. 2020.

LAVOURA, T. N., & MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, 33(1), 345-376, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p345>. Acesso em 14 de jun. de 2022.

LAVOURA, T., N., MARTINS, L., M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação saúde e educação**, p.531-41, 2017 DOI: 10.1590/1807-57622016.0917. Disponível em <https://www.scielo.br/j/jicse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKM/?format=pdf>. Acesso em 29, mar. 2023.

LAURELL, A. C. A saúde e doença como processo social. **Revista Latinoamericana de Salud**, México, pp. 7-25, 1982.

LUZ, J. C. O. **O tema Saúde na Educação Física escolar: tecitura histórica e proposições curriculares atuais**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, junto a Universidade de Brasília e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP. Brasília, 2020.

MALACARNE, J. A. D., *et al.* Análise dos discursos e imagens presentes no capítulo sobre Educação Física Escolar no Guia de Atividade Física para a População Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.44, 2022.

MANTOVANI, T. V. L., MALDONADO, FREIRE, D. T., SANTOS, E. dos. A relação entre saúde e Educação Física Escolar: uma revisão integrativa. **Movimento [online]**, v.27, 2021. Acesso em 19 out 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/mmQm6dDT9jBdML4Wpx6gNWF/?format=pdf&lang=p>

MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 44-57, Salvador: jun. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135750/ISSN2175-5604-2015-07-01-44-57.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MATIELLO, J. E. GONÇALVES, A. MARTINEZ, J. F. N. Superando riscos na atividade física relacionada à saúde. **Movimento**. Porto Alegre: v. 14, n. 01, p. 39-61, 2008.

NAHAS, Markus V.; CORBIN, Charles B. Educação para a aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Movimento**, p. 14-24, 1992a.

NAHAS, M. V., *et al.* Atividade física e hábitos alimentares em escolas públicas do ensino médio em diferentes regiões do Brasil: o Projeto Saúde na Boa. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 12, p. 270-277, 2009.

NAHAS, M. V.; CORBIN, C. B. Aptidão física e saúde nos programas de Educação Física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, p. 47-58, 1992b.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 7ª ed. Florianópolis, Ed. do Autor, 2017.

NAHAS, M. V.; *et al.* Crescimento e Aptidão Física Relacionada: a saúde em escolares de 7 A 10 Anos - Um Estudo Longitudinal. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 14, n.1, p. 7-16, 1992.

NAHAS, M. V.; de Assis, M. A. A. ; Barros M. V. G. O projeto -Saúde na Boa- na promoção de um estilo de vida saudável em escolares do ensino médio. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano (Online)**, v. 16, 2014.

NOGUEIRA, R. P. (org). **Determinação social da saúde e Reforma Sanitária**. Rio de Janeiro: Cebes, 2010.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos**. Genebra: 2020.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Pessoas mais ativas para um mundo mais saudável, Plano de Ação Global sobre Atividade Física 2018-2030**. Genebra, Reino Unido: 2018.

OLIVEIRA, V. J. M. de. O tema da saúde na educação física escolar em três periódicos da educação física brasileira. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**., v. 17, p. 1-17. Campinas: SP 2019. ISSN: 1980-9030.

PAIM, J. S; ALMEIDA FILHO, N. de., Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? **Rev. Saúde Pública**, 32 (4): 299-316, 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rsp/a/PDRmKQr7vRTRqRJtSgSdw7y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 mai. 2023.

PAIM, J. S. Sistema Único de Saúde (SUS) aos 30 anos. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(6), p. 1723-1738, 2018.

PALMA, A. ESTEVÃO, A. BAGRICHEVSKY, M. Considerações teóricas acerca das questões relacionadas à promoção da saúde. *In*: BRAGRICHEVSKY, M; PALMA, A; ESTEVÃO, A. (Org). **A saúde em debate na EF**. Blumenau: Edibes, 2003a, p.15-31.

PALMA, A. ESTEVÃO, A. BAGRICHEVSKY, M. Análise sobre os limites da inferência causal com contexto investigativo sobre “exercício físico e saúde”. *In*: BRAGRICHEVSKY, M; PALMA, A; ESTEVÃO, A. (Org). **A saúde em debate na EF**. Blumenau: Edibes, 2003b, p.33-51.

PASQUIM, H. M., MARTINEZ, J. F., FURTADO, R. P. Academias de ginástica e exercícios físicos no combate à Covid-19: reflexões a partir da determinação social do processo saúde-doença. **Movimento**. Porto Alegre, v.27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111724>. Acesso em 21 fev. 2023.

PELEGRINI, A., SILVA, D. A. S., PETROSKI, E. L., GLANER, M. F. Aptidão física relacionada à saúde de escolares brasileiros: dados do projeto esporte Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, 17, 92-96, 2011.

PIGGIN J. What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. **Front Sports Act Living**. p. 2-72, 2020. DOI: 10.3389/fspor.2020.00072. 2020.

RODRIGUES, A. T. *et al* (org.). O ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da educação básica. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES, A. T. *et al.* Educação Física na Educação Infantil: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. *In: RODRIGUES, A. T. et al (org.). O ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da educação básica.* p.15-23. Curitiba: CRV, 2019.

RONQUE, E. R. V. **Crescimento físico e aptidão física relacionada à saúde em escolares de alto nível socioeconômico.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico Crítica como uma teoria pedagógica marxista da escola e da Educação Infantil (Aula 01). *In: Curso on-line Pedagogia Histórico- Crítica e educação infantil.* Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3JTbsh3aWMc&t=1057s>>. Acesso em 12 de maio de 2022.

SAVIANI, D. Da Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-725, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?lang=pt#>. Acesso em 19 de maio de 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 44^a ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública. *In: HERMIDA, J. F. (org.) A Pedagogia HISTÓRICO-CRÍTICA e a defesa da escola pública.* João Pessoa: Editora UFPB, 2021c.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 6^oed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021d.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **RBBA – Revista Binacional Brasil Argentina.** v. 3, nº 02. p. 11 a 36, dez.2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214> . Acesso em 30 de junho de 2022.

SILVA, K. S, Bandeira A da S, Ravagnani FC de P, Camargo EM de, Tenório MC, Oliveira VJM de, Santos PC dos, Ramires VV, Sandreschi PF, Hallal PC, Barbosa Filho VC. Educação física escolar: Guia de Atividade Física para a População Brasileira. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde [Internet]**. 21^o de julho de 2021,1-18. Disponível em: <https://rbafs.emnuvens.com.br/RBAFS/article/view/14556>. Acesso em 26 de maio de 2023.

SILVA, E. M. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física. Brasília, 122f, 2013.

SILVA, M. B. **O objeto de conhecimento da Educação Física escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

SILVA, K. S., da SILVA BANDEIRA, A., RAVAGNANI, de P. F. C., de CAMARGO, E. M., TENÓRIO, M. C., de OLIVEIRA, V. J. M., BARBOSA FILHO, V. C. Educação Física Escolar: guia de atividade física para a população brasileira. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 26, p. 1-18, 2021.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, L. E. P. F. de. Saúde Pública ou Saúde Coletiva? **Revista Espaço para a Saúde**. Londrina, v.15, n.04, p.07-21, out-dez 2014.

SOUZA, T.F. ;*et al.* Effect of intervention on total and central obesity in students: The Saúde na Boa project. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano (Online)**, v. 16, p. 46-54, 2014.

SOUZA, E. A. de. **Associação da prática de atividade física com a aptidão física relacionada à saúde em escolares da cidade de fortaleza**. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2010. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8103>. Acesso: 30 de jun. 2023.

TOMAZ, A. S.; REIS, A. de P.; LANDIM, R. A. A.; MACIEL, T. B. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 27, n. 1, p. 87–107, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3959. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3959>. Acesso em: 30 mar. 2023.

UNESCO. **Diretrizes em Educação Física de Qualidade: para gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESP (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO). **Instrução Normativa DEB nº 004, de 11 de junho de 2021**. Bauru, São Paulo, 2021.

GUIA REFLEXIVO: A SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR





Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



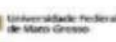
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD)
Goiânia - Goiás

GUIA REFLEXIVO:
a saúde na Educação Física escolar

REALIZAÇÃO
LARISSA ALVES DIAS

SUPERVISÃO GERAL
DR. ROBERTO PEREIRA FURTADO

GOIÂNIA- GOIÁS
2023



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Dias, Larissa Alves

Guia reflexivo: [manuscrito] : a saúde na Educação Física escolar / Larissa Alves Dias. - 2023.

XX, 20 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2023.

1. Saúde . 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Educação Física . 4. Escola. I. Furtado, Roberto Pereira , orient. II. Título.

CDU 796

DIAS, Larissa Alves. Guia reflexivo: a saúde na Educação Física escolar. Orientador: Dr. Roberto Pereira Furtado. 2023. 20f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) - Faculdade de Educação Física e Dança , FEFD .

Sumário

Apresentação.....	05
1. Reflexões iniciais: o que é saúde? Relação com a Educação Física escolar.....	06
2. Reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.....	07
3. Reflexões sobre as concepções de saúde	10
4. E como este debate se relaciona com a Educação Física escolar?.....	13
5. Lembre-se!.....	18
Sugestões de leitura.....	19
Referências.....	20

Apresentação

Caros colegas professores e professoras,

Este guia reflexivo é destinado a vocês, professores/professoras de Educação Física, e tem como principal objetivo instigar a reflexão sobre a temática saúde na Educação Física escolar, e quiçá, contribuir para com a sua prática pedagógica.

É fruto da minha dissertação de mestrado “Saúde na Educação Física escolar: reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”, a qual fiz um estudo sobre a saúde na Educação Física escolar articulada à Pedagogia Histórico-Crítica. Sabemos que a saúde, historicamente, está intimamente relacionada com a Educação Física, porém, no âmbito da escola atualmente, tal relação segue caminhos restritos e limitantes. Na maioria das vezes, tais caminhos refletem em concepções hegemônicas e tradicionais, que estabelecem uma relação de causa-efeito entre o exercício físico/ atividade física e saúde.

Entretanto, com este guia reflexivo, não se pretende traçar caminhos precisos, ou receituários prontos de aulas, e sim, levantar pontos importantes de discussão e reflexão, apontando possíveis direcionamentos do ensino/aprendizagem da Educação Física escolar considerando os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Larissa Alves Dias

1. Reflexões iniciais...

A relação causal entre atividade física e saúde é recorrente na Educação Física escolar.



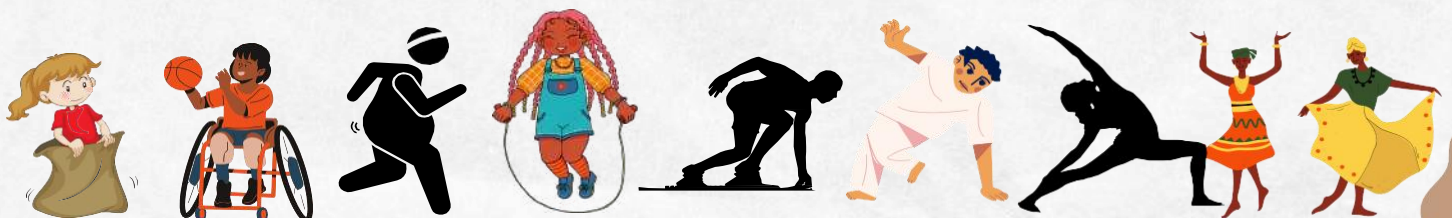
Mas, O que é saúde?



A saúde se relaciona com a determinação social, as condições de vida das pessoas.

E a Educação Física escolar ?

Diferentemente das relações hegemônicas entre atividade física e saúde, defendemos que a Educação Física escolar deve ensinar os conteúdos da cultura corporal, na sua relação com os fenômenos sociais (inclusive a saúde).



2. Consideramos:



**a Pedagogia Histórico-Crítica
(de Demerval Saviani) como
corrente teórica-
metodológica consistente
para questionar as práticas
pedagógicas hegemônicas e
fundamentar a Educação
Física escolar, já que :**



**Defende a
valorização
da escola
pública!**

**Defende a
educação como
fundamental ao
processo de
humanização.**

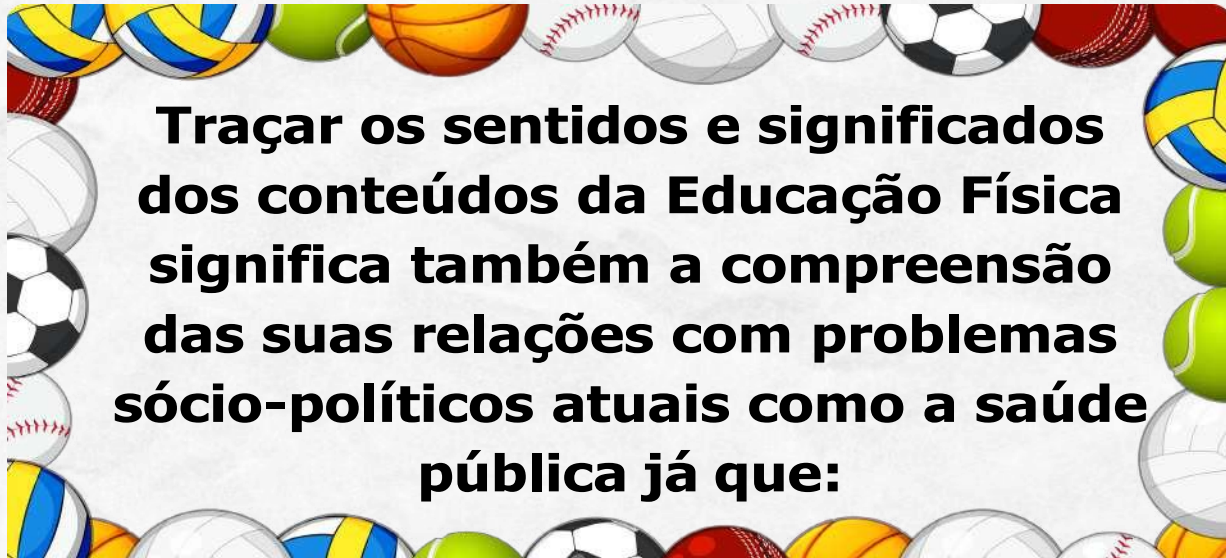
**Defende o
papal
educativo e
social da
escola.**

É válido pontuar que...

As formas pedagógicas que convergem para uma educação de qualidade são as que contribuem para o saber escolar, o conhecimento científico e elaborado. E isto se refere “aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam (tríade conteúdo-forma-destinatário)” (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 183).

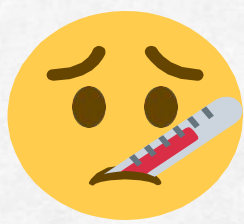


Nesse sentido



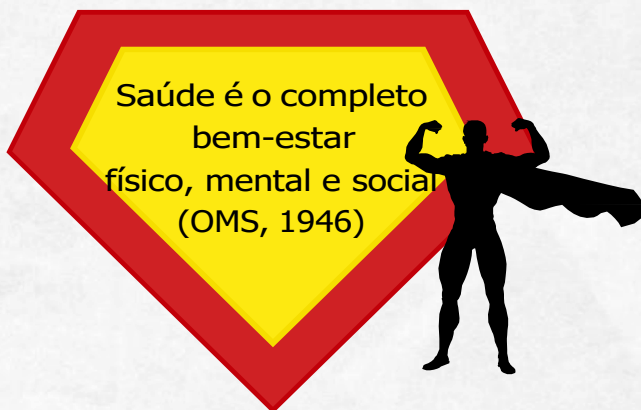
“A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe uma pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a explicando-a a partir dos seus interesses de classe social” (SOARES et al, 1992, p.42)

3. E ao falar em saúde pública é importante refletir sobre as concepções de saúde bem como algumas críticas:



Saúde é ausência de doenças (Boorse, 1975).*

Pensamento hegemônico restrito ao aspecto biológico e causal de saúde.**



Saúde é o completo bem-estar físico, mental e social (OMS, 1946)

Representa condição inalcançável, fragmenta as dimensões físico, mental e social. **

Saúde relacionada aos determinantes sociais: alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, educação, emprego, liberdade, posse de terra e acesso aos serviços de saúde (BRASIL, 1986)

"Não consegue apreender a saúde em uma perspectiva de totalidade, que supõe a compreensão dos nexos e hierarquias entre as determinações constitutivas do processo saúde-doença[...] ***

*ALMEIDA-FILHO; JUCÁ, 2002

**ANTUNES E FURTADO, 2021

*** PASQUIM, MARTINEZ E FURTADO, 2021,p.5

A partir do exposto, vale a reflexão em alguns pontos:



A condição de saúde é apenas determinada biologicamente?

A realidade social das pessoas impactam em suas condições de saúde?

O modo como vivemos, trabalhamos, nos organizamos socialmente apresenta relação com a saúde ?

Cada aspecto da organização social possui o mesmo "peso" na determinação da saúde ? Ou existem categorias fundamentais que exercem influências sobre as demais?

As condições de saúde são as mesmas entre as distintas classes sociais?



“Em termos muito gerais, o processo saúde/doença é determinado pelo modo como o homem se apropria da natureza em um dado momento, apropriação que se realiza por meio de processo de trabalho baseado em determinado desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção “ (LAURELL, 1982, p.16).



4. E como este debate se relaciona com a Educação Física escolar?



A temática saúde na Educação Física escolar não deve se restringir pela relação imediata entre a atividade física e saúde , tal como defende a perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde .



Conhecendo melhor a perspectiva da
Aptidão Física Relacionada à Saúde :

Também chamada de Saúde Renovada

Organização curricular linear

Visa combater o sedentarismo

Autores precursores:

Markus Vinicius Nahas

**Dartagnan Pinto
Guedes**

Entretanto...

A adoção de um estilo de vida ativo, da mesma forma que outros determinantes de saúde, identificados de forma isolada, não é uma escolha individual independente da condição de vida das pessoas na sociedade de classes.

Defendemos que:



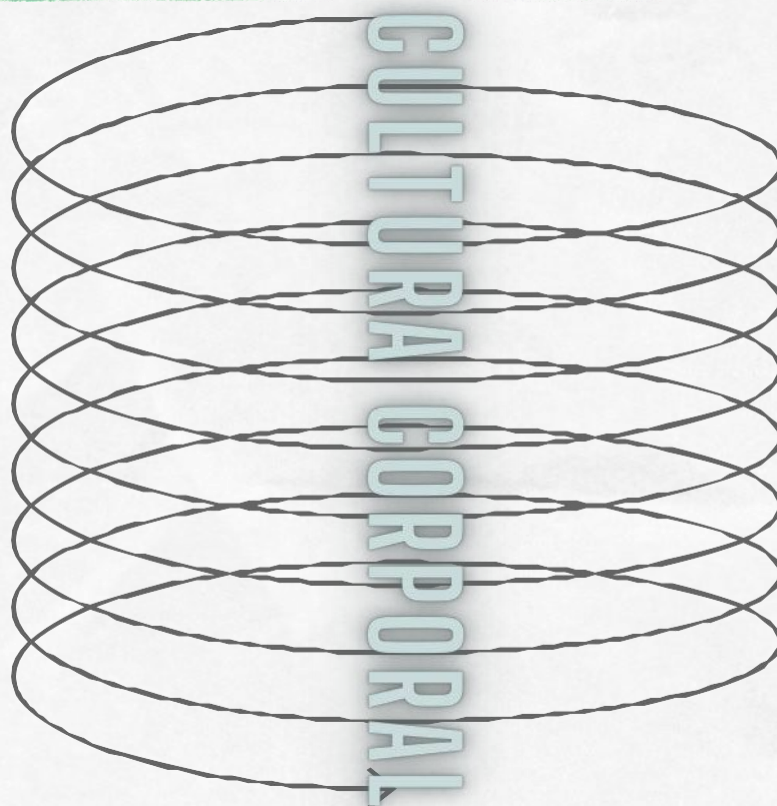
O processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos da cultura corporal visa a apreensão da ginástica, dos jogos, dos esportes, das brincadeiras, das lutas, das danças, de forma a possibilitar que o/a aluno(a) tenha condições de apreender tais conteúdos, usufruindo de tais práticas ao longo de sua vida e compreendendo-as como fenômenos sociais de forma cada vez mais ampla.



Por fim, é fundamental a reflexão sobre o currículo escolar, já que ele representa o percurso do ser humano na apreensão do conhecimento científico no seu processo de escolarização.

Currículo espiralado

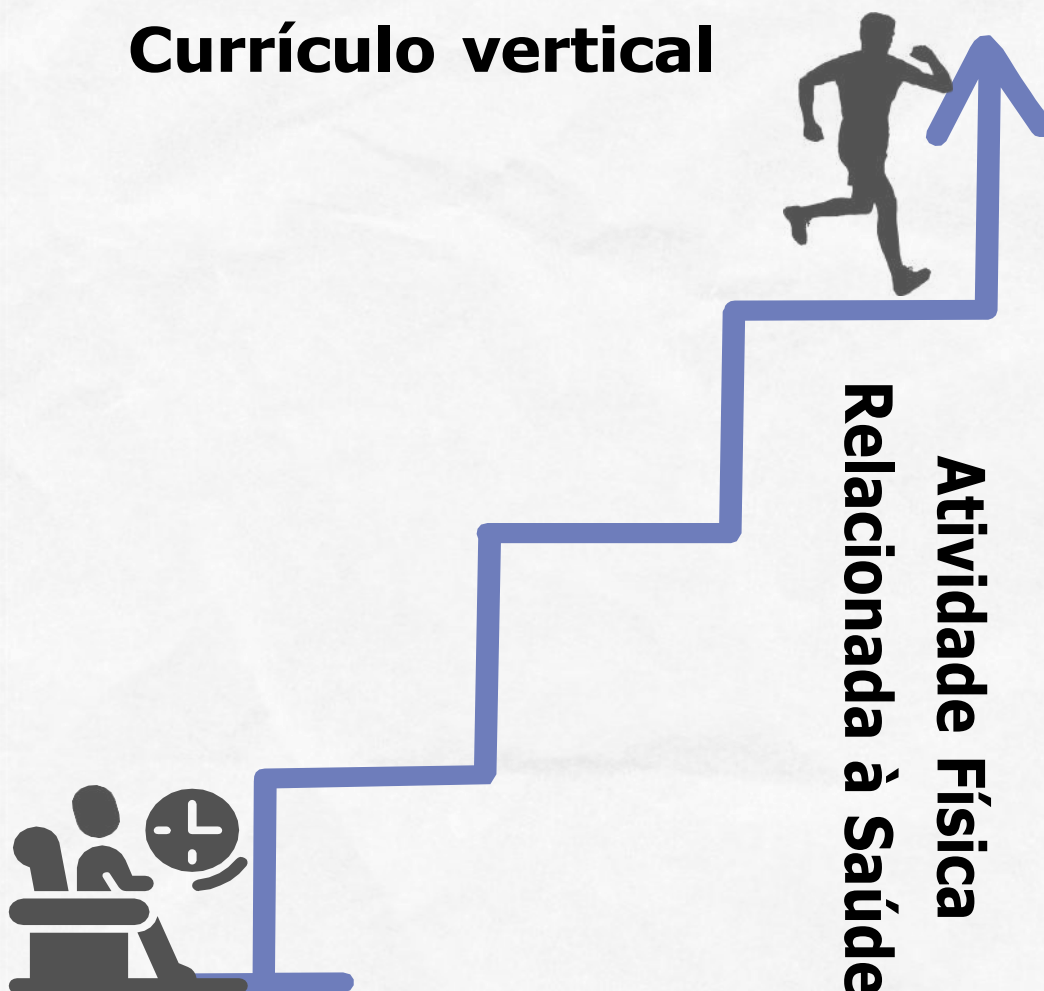
Apreensão e explicação da realidade



Prática social

O modelo espiralado representa a cultura corporal como conteúdo da Educação Física escolar e todas as outras temáticas, que irão agregando na formação do(a) aluno(a) para que este(a) possa conseguir compreender e explicar a sua realidade social.

Currículo vertical



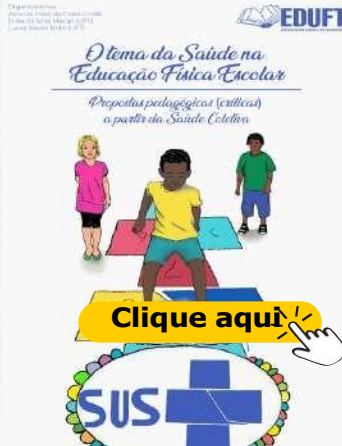
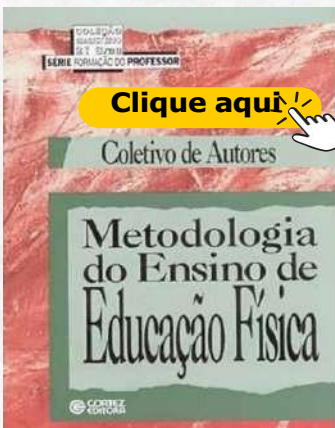
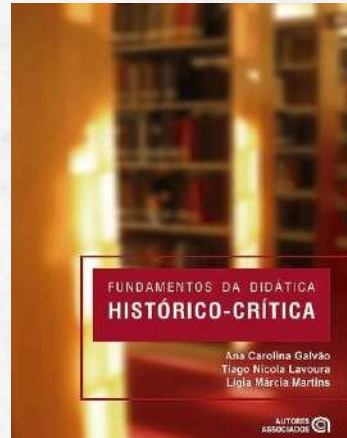
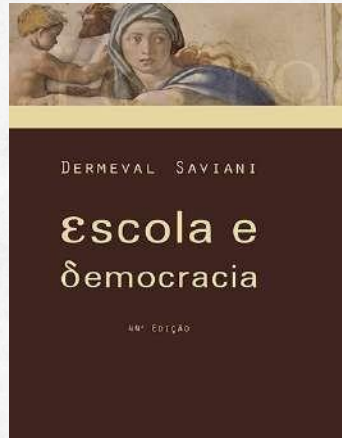
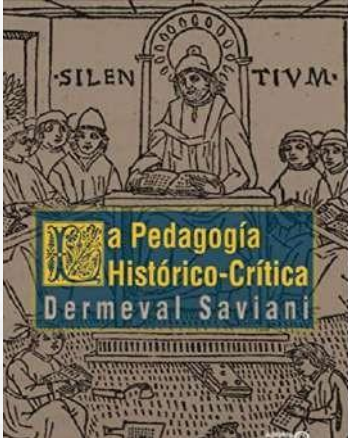
Já o modelo vertical de currículo, considera a Atividade Física Relacionada à Saúde como o principal conteúdo da Educação Física escolar.

Os(as) alunos(as) passam da condição de sedentários para pessoas ativas fisicamente.

Lembre-se!

- **O(a) professor (a) não é um instrutor(a) de atividades físicas!**
 - **A escola não é uma academia de ginástica ou um espaço com a finalidade de praticas de atividades físicas!**
 - **O/a aluno(a) não precisa ser atleta para realizar as aulas de Educação Física, mas, as aulas de Educação Física apresentam momentos de práticas corporais que exigem participação ativa do(a) aluno(a).**
 - **As aulas de Educação Física ensinam uma diversidade de conteúdos da cultura corporal (brincadeiras, jogos, esportes, lutas, ginástica, danças, entre outros);**
 - **É importante usufruir e apreender como praticar os temas da cultura corporal, tendo acesso aos seus fundamentos técnicos, táticos, estéticos, etc. Fundamental também é conhecer estes temas em sua totalidade, como fenômenos históricos, culturais que se relacionam com dimensões fundamentais da vida humana;**
 - **Reconheça o papel educativo da Educação Física e defenda a diversidade dos seus conteúdos;**
 - **Os temas da cultura corporal possuem fortes relações com o lazer e a saúde. É fundamental compreendê-los de modo contextualizado com as políticas públicas, a saúde pública, a saúde coletiva e com o SUS.**
 - **Aprofunde seus conhecimentos com referenciais teóricos consistentes e procurem sempre fontes fidedignas de informação e conhecimento;**
 - **Participe ativamente na escola; estude e conheça sobre leis e regimentos;**
 - **Participe de conselhos, consultas e ações públicas tanto no âmbito da saúde quanto no âmbito da educação;**
 - **Conheça o SUS, bem como outras políticas públicas da sua região;**
 - **Lute pelos seus direitos e por uma educação pública de qualidade!**
- △ **A melhor forma que a escola contribui para com a saúde é ensinando com qualidade para que todos(as) possam acessar e apreender elementos culturais fundamentais para a produção de suas vidas. No caso da Educação Física, a apreensão da cultura corporal!**

Sugestões de leitura



Referências

- ALMEIDA FILHO, N.; JUCÁ, V. Saúde como ausência de doença: crítica à teoria funcionalista de Christopher Boorse. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 7, n. 4, p. 879–889, 2002.
- ANDRADE, L. C. de. Educação Física e Pedagogia Histórico–Crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós-Graduação em Educação Física. 187f, Goiânia, 2022.
- ANTUNES, P. C.; FURTADO, R. P.. Para pensar a saúde na Educação Física escolar: a linha de chegada é a mesma da largada. COSTA, J. M. da; MACIEL, E. da S.; BRITO L. X. (Org.). O tema da saúde na educação física escolar: propostas pedagógicas (críticas) a partir da Saúde Coletiva. Palmas: EDUFT, 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde. 1986.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. Guia de Atividade Física para a População Brasileira. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.
- BREILH, J. Las tres 'S' de la determinación de la vida 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. NOGUEIRA, R. P. (org). Determinação social da saúde e Reforma Sanitária. Rio de Janeiro: Cebes, p.87–125, 2010
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico–crítica. Campinas, Autores Associados, 2019.
- LAVOURA, T. N., & MARSIGLIA, A. C. G. (2015). A pedagogia histórico–crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, 33(1), 345–376. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p345>. Acesso em 14 de junho de 2022.
- LAVOURA, T., N., MARTINS, L., M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico–crítica. *Interface: comunicação saúde e educação*, p.531–41, 2017 DOI: 10.1590/1807-57622016.0917. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?format=pdf>. Acesso em 29, mar. 2023.
- LAURELL, A. C. A saúde e doença como processo social. *Revista Latinoamericana de Salud*, México, pp. 7–25, 1982.
- NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7ª ed. Florianópolis, Ed. do Autor, 2017.
- PALMA, A. ESTEVÃO, A. BAGRICHEVSKY, M. Considerações teóricas acerca das questões relacionadas à promoção da saúde. In: BRAGRICHEVSKY, M; PALMA, A; ESTEVÃO, A. (Org). A saúde em debate na EF. Blumenau: Edibes, 2003a, p.15–31.
- PALMA, A. ESTEVÃO, A. BAGRICHEVSKY, M. Análise sobre os limites da inferência causal com contexto investigativo sobre “exercício físico e saúde”. In: BRAGRICHEVSKY, M; PALMA, A; ESTEVÃO, A. (Org). A saúde em debate na EF. Blumenau: Edibes, 2003b, p.33–51.
- PASQUIM, H. M., MARTINEZ, J. F., FURTADO, R. P. Academias de ginástica e exercícios físicos no combate à Covid-19: reflexões a partir da determinação social do processo saúde–doença. *Movimento*. Porto Alegre, v.27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.111724>. Acesso em 21 fev. 2023.
- RODRIGUES, A. T. et al (org.). O ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da educação básica. Curitiba: CRV, 2019.
- SAVIANI, D. Escola e democracia, 44ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico–crítica: primeiras aproximações. 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico–crítica e a defesa da educação pública. In: HERMIDA, J. F. (org.) A Pedagogia HISTÓRICO–CRÍTICA e a defesa da escola pública. João Pessoa: Editora UFPB, 2021c.
- SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil, 6ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021d.
- SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.