

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO E  
REABILITAÇÃO

Mateus Artur Spohr

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE:**  
**Pensando algumas possibilidades para o Novo Ensino Médio Gaúcho**

Santa Maria, RS  
2024

Mateus Artur Spohr

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE:  
Pensando algumas possibilidades para o Novo Ensino Médio Gaúcho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu* em Ciências do Movimento e Reabilitação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ciências do Movimento e Reabilitação**.

Orientador: Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

Coorientador: Dr. Paulo Carlan

Santa Maria

2024

SPOHR, Mateus Artur

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE: Pensando algumas possibilidades para o Novo Ensino Médio Gaúcho / Mateus Artur SPOHR.- 2024.

75 p.; 30 cm

Orientador: Rosalvo Luis SAWITZKI

Coorientador: Paulo CARLAN

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento e Reabilitação, RS, 2024

1. Educação Física escolar 2. Saúde 3. Novo Ensino Médio Gaúcho I. SAWITZKI, Rosalvo Luis II. CARLAN, Paulo III. Título.

**Mateus Artur Spohr**

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE:  
Pensando algumas possibilidades para o Novo Ensino Médio Gaúcho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu* em Ciências do Movimento e Reabilitação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ciências do Movimento e Reabilitação**.

Aprovada em 19 de março de 2024.

---

**Rosalvo Luis Sawitzki, Dr. (UFSM)**  
**(presidente/orientador)**

---

**Gustavo de Oliveira Duarte, Dr. (UFSM)**

---

**Ivan Marcelo Gomes, Dr. (UFES)**

Santa Maria  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

De forma inicial, gostaria de agradecer a minha família, especialmente e com muita gratidão minha mãe e meu pai, que me encorajaram neste processo e me deram forças para concluí-lo.

Agradeço também ao meu orientador, professor Rosalvo, que, além de orientar o trabalho, foi um grande parceiro nesta jornada, e possibilitou muitos momentos de aprendizagem.

Ao meu coorientador, professor Paulo Carlan, que me acompanha desde minha graduação, e me encorajou de forma contínua neste processo.

Por fim, agradeço à UFSM, de forma principal à assistência estudantil, que possibilitou a realização desta jornada.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la.

(ADORNO, 2021, p. 129).

## RESUMO

### **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE: Pensando algumas possibilidades para o Novo Ensino Médio Gaúcho**

Autor: Mateus Artur Spohr

Orientador: Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

Coorientador: Paulo Carlan

Este trabalho tem como objetivo discutir a educação para a saúde na Educação Física escolar com foco no Novo Ensino Médio Gaúcho, dando ênfase aos processos educativos, à formação humana e à escola, buscando compreender quais as possibilidades e potencialidades da educação para a saúde na Educação Física escolar. Este trabalho foi desenvolvido com metodologia bibliográfica e documental, amparado em bases teóricas que exploram a emancipação pela educação e discutindo a saúde, principalmente através de características sociais e culturais, de modo a tentar compreender quais as possibilidades da educação para a saúde na Educação Física escolar no Novo Ensino Médio, utilizando, para isso, o documento normativo Base Nacional Comum Curricular e o material de apoio de professores do Novo Ensino Médio Gaúcho na área de Linguagens e suas Tecnologias. Interpretando o que foi discutido sobre educação para a saúde e do que estabelecem os documentos analisados, foi possível perceber uma dualidade: por um lado, a Educação Física escolar tem amplas possibilidades para problematizar a saúde em suas aulas, por diferentes perspectivas e meios; por outro, existe uma assimetria entre a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio Gaúcho, e que parte significativa dos conteúdos da Educação Física escolar pode não estar presente pela baixa carga horária da disciplina no primeiro ano do Ensino Médio e pela possível não oferta das trilhas formativas da área de Linguagens e suas Tecnologias, que ocorrem no segundo e terceiro anos.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Saúde. Novo Ensino Médio Gaúcho.

## **ABSTRACT**

### **PHYSICAL EDUCATION FOR HEALTH:**

#### **Considering some possibilities for the New High School in Rio Grande do Sul**

Author: Mateus Artur Spohr

Advisor: Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

Co-supervisor: Paulo Carlan

This work has how objective to discuss education for the health in physical education of school with focus on the new secondary education in Rio Grande do Sul, placing emphasis on education processes, for human formation and for school, seeking to understand the possibilities and potential of health education in school Physical Education, this work was developed using bibliographic and documentary methodology, supported by theoretical bases that explore emancipation through education and discussing health mainly through social and cultural characteristics, in order to try to understand the possibilities of health education in school Physical Education in the New High School, using for this purpose the normative document National Common Curricular Base and the support material for teachers of the New Gaúcho High School in the area of Languages and their Technologies. Observing what was discussed, about education for the health, and from what the documents analyzed establish, it was possible to perceive a duality, on the one hand, school Physical Education has ample possibilities to problematize health in its classes, through different perspectives and means, for another, have an asymmetry between the National Common Curricular Base and the New Gaúcho High School, and that a significant part of the school Physical Education content may not be present due to the low workload of the subject in the first year of high school and the possible non-offer of training tracks in the area of Languages and its Technologies, that occur in the second and third year.

**Keywords:** School Physical Education. Health. New Gaúcho High School.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2 SAÚDE E HUMANIZAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>3 EDUCAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E NOVO ENSINO MÉDIO.....	51
<b>4 NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: ANALISANDO POSSIBILIDADES DE ENSINO SOBRE AS EMENTAS DA TRILHA DE APERFEIÇOAMENTO DA ÁREA FOCAL LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS.....</b>	<b>56</b>
<b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de reflexões e estudos que iniciaram em minha graduação em Educação Física - Licenciatura na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, especificamente nas disciplinas Práticas Corporais de Saúde I e III, as quais abordaram saúde em uma perspectiva ampliada, no sentido de incorporar conteúdos como os determinantes sociais de saúde, saúde coletiva, e muitas questões de ordem social que influenciam a saúde dos sujeitos, sem se manterem limitadas aos discursos de ordem biológica. Essas disciplinas despertaram novos interesses, deixando um campo de possibilidades aberto e pronto para ser explorado, ampliando as concepções e pontos de vista referentes à educação para a saúde, que me fizeram repensar em possibilidades para a Educação Física escolar.

Dando sequência a esse momento, cursei outras disciplinas muito importantes nesse processo; uma que despertou o gosto pela pesquisa e escrita foi a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, na qual desenvolvi uma pesquisa com a temática “Exercício Físico e Promoção da Saúde na Educação Física escolar: Cuidados com a *Diabetes Mellitus* Tipo 2 e os Marcadores Sociais”. A partir dela, busquei realizar uma abordagem sobre saúde dando grande importância para as questões sociais e culturais que influenciam a construção da saúde e como os exercícios físicos podem melhorar o quadro da DM2. Foi um momento de reflexão e análise dos cenários e percepção sobre quais as possibilidades de desenvolver a educação para a saúde na Educação Física escolar.

Por entender que este é um campo amplo, com muitas possibilidades e pertinência, pensei em me dedicar mais uma vez ao assunto e discorrer sobre a temática com maior ênfase e profundidade teórica, tentando compreender como pensar a saúde direcionando para a compreensão da complexidade da sociedade humana na Educação Física escolar. É neste ponto que entra a quarta disciplina que influencia esta dissertação, realizada no último semestre do meu curso, com forte influência sobre minhas concepções, e que me possibilitou, mais uma vez, ver o mundo a partir de novas lentes. Na disciplina Condição Humana e Educação pude compreender o processo de formação e humanização, sendo um passo fundamental para minha formação e, sem dúvidas, para a vida; despertou novos gostos literários, permitindo a aproximação e diálogo com novos autores, o que possibilitou compreender questões do mundo humano com maior profundidade.

Foi devido a esses fatores que decidi seguir estudando, o mestrado se mostrou como uma grande oportunidade de continuar aprendendo, de amadurecimento profissional e social, podendo ampliar meus conhecimentos e lançar mão na pesquisa científica.

Por influência das disciplinas previamente citadas, surge a ideia de estudar a educação para a saúde em uma perspectiva crítica e emancipatória, na busca de compreender melhor tanto o dever educacional quanto a educação para a saúde, e quais as possibilidades de ensino na Educação Física escolar no novo Ensino Médio Gaúcho. Essa delimitação para o novo ensino médio acontece pela nova estrutura proposta pela BNCC (2018) e pelo Novo Ensino Médio Gaúcho, que modificam a forma como as disciplinas são ofertadas, e outros aspectos, como o ensino focado em desenvolver habilidades e competências. Dessa forma, abre-se uma possibilidade de discutir como a saúde pode integrar as aulas de Educação Física escolar no Novo Ensino Médio e se ainda há espaços para isso.

Do mesmo modo, por ser estudante e futuro professor, sempre me senti no dever de pensar possibilidades educacionais para tentar melhorar o mundo a nossa volta, certamente que isso dentro do possível. Acredito que precisamos trabalhar para construir um mundo humanizado<sup>1</sup>, no qual todos possam ter condições dignas de vida e amplitude de saberes, que possibilitem refletir e agir sobre o campo social que nos cerca, assim como quer Marx (apud (FENSTERSEIFER, 2020, p. 12): “é preciso lembrar que o homem faz sua história, mas não a faz sem considerar os limites que seu contexto histórico lhe impõe”. Isso quer dizer que quando nascemos e nos inserimos em uma sociedade humana com um mundo já construído, somos moldados por essa sociedade para poder viver nele, mas passamos a intervir e deixamos nossas marcas, nossas características, e acabamos transformando esse contexto social, porém, sempre limitado àquilo que ele nos possibilita. É preciso considerar a necessidade de agir sobre o social que nos limita e produz, e que também é por nós produzido; cabe à educação tornar os sujeitos conscientes desses contextos socioculturais e da complexidade do mundo humano, assim apontamos que a Educação Física escolar pode agir sobre esse social em prol da humanidade.

Diante desses aspectos, somos levados a questionar: Por que educamos? Que é a educação? Qual sua função? Por que dar a ela tamanha importância? Para responder a essas questões precisamos compreender e refletir sobre algumas características que são próprias da humanidade, a qual, segundo Savater (2000), necessita de um segundo nascimento para que se confirme, que se dá pelo seio social através da educação. Sobre esta, Hannah Arendt escreveu alguns parágrafos muito esclarecedores:

---

<sup>1</sup> Refiro-me aqui à ideia de intervir no mundo de modo a condicioná-lo, para possibilitar uma vida mais digna para as atuais e futuras gerações. Neste ponto em específico, a palavra *humanizado* reflete as características positivas geralmente atribuídas à ideia de humano, diferente das demais vezes que atribui a característica humana de transcendência ao biológico.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDDT, 2016, p. 189-190).

Ainda:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2016, p. 199).

Hannah Arendt (2016) explora a função da educação no desenvolvimento das sociedades e dos humanos, entendendo que os pais humanos inserem seus filhos no mundo não apenas mediante a concepção e nascimento, mas ao educar, e que este mundo já está construído pelas gerações que antecederam; eles (os pais das crianças) assumem a responsabilidade pela vida da criança e pelo desenvolvimento do mundo, isso permite visualizar a difícil missão dos educadores de fazer com que as crianças compreendam como é o mundo humano e sintam-se parte dele. Esse sentimento de pertencimento gera uma mútua proteção entre as crianças e o mundo, para evitar que ambos se destruam; o esforço por proteção pode parecer um pouco exagerado no sentido de que as crianças parecem ser inocentes ou até mesmo inofensivas ao mundo, o qual, por outro lado, pode ser qualificado como extremamente problemático e bastante ofensivo.

Relembrando as ideias de Marx (apud FENSTERSEIFER, 2020), não devemos deixar de lembrar que construímos nosso mundo humano, e que essa construção é contínua, tudo que fizermos aqui deixará traços positivos e negativos. Nosso mundo (e a ideia de *nosso* vem do sentimento de pertencimento e de poder intervir) se faz em um esforço multigeracional e sequencial, sem reiniciar do zero, cabendo a cada nova geração aprender a zelar por ele, para manter e melhorá-lo. Nesse sentido, a função da educação é fazer com que as crianças, os novos humanos, sejam inseridos neste mundo de forma segura e qualificada, pois a essas novas gerações será entregue a responsabilidade pelo mundo e terão de dar sequência e preparar outros humanos para ingressarem nele.

Essas especificidades educacionais, inerentes às humanidades, dão luz a uma sociedade muito complexa, instituída com um esforço de se manter viva durante diferentes gerações e contextos, que se torne capaz de sobreviver a vários eventos. Para isso, nós humanos criamos um Estado, a política, a república, a escola e tantas outras instituições sociais, com o intuito de organização, melhoria e continuidade do mundo. Nesse contexto, a escola surge como uma instituição de fortes responsabilidades, e compreender sua especificidade se faz essencial para quem é educador.

O problema é que essas instituições sociais não deixam de ser frágeis, são primordiais para montar e solidificar a sociedade, mas são criadas em um mundo que se transforma junto com seus criadores, trazendo a ideia de uma incompletude, algo expresso por Savater (2000), para o qual nascemos humanos, mas isso, por si só, não basta, pois precisamos chegar a sê-lo.

Seguindo com Savater (2000), podemos dizer que a capacidade de transcender ao biológico é o que nos torna diferente dos animais, que ao nascer já são completos, são uma determinação geneticamente programada; nós humanos, porém, não somos determinados por nosso biologicismo, somos seres inacabados, incompletos, incompletude esta que abre espaço para emergir o novo, para pensar e fazer diferente, construindo um novo meio social, que rege nossas vidas, mas a emergência do novo faz com que as respostas para os problemas não sejam sempre as mesmas, obrigando a romper com preconceitos e paradigmas que nos norteavam, gerando, segundo Fensterseifer (2020), uma ideia de crise.

Se for considerada a contínua necessidade de construção e manutenção do mundo humano, vamos perceber que muitas vezes somos levados ao sentimento de crise. Para Fensterseifer (2020), entramos em crise quando nos questionamos sobre que rumo seguir e para onde devemos ir, ideias que são bastante visíveis na educação, sendo comum ouvirmos falar em crise na educação, ou crise na cultura. O fato é que parece que uma crise na educação, como explica Arendt (2016), é algo comum, normal, já que as novas gerações, sendo diferentes das antecessoras, dada a impossibilidade de formar humanos exatamente iguais aos que antecederam, criam o novo, e esse novo, em um mundo velho, tende a trazer o sentimento de crise, a qual não é, por si só, ruim, desde que não seja respondida com preconceitos, os quais, para Arendt (2016), não apenas aguçam a crise, mas também impossibilitam as novas gerações de contribuir para o mundo.

Se formos adiante nessas questões, podemos invocar Marx e Engels, que em uma única frase expressam muito sobre a sociedade capitalista e o rumo assumido pela humanidade, e para quem “tudo que era sólido e estável se desmancha no ar” (MARX; ENGELS, 2015, p. 66). Ao se interpretar essa frase, uma das mais conhecidas dos autores, somos levados a pensar que a

complexidade das relações sociais e do mundo humano se amplia e, ao mesmo tempo, as faz frágeis. A frase de Marx e Engels se refere ao efeito passageiro e simplificado imposto a tudo que é tocado pelo capitalismo; isso se faz sentir em diversos ambientes e meios não só físicos, mas também socioculturais e afetivos.

A educação é a única forma de fazer com que os sujeitos se apropriem destes símbolos, que compreendam como se estrutura e funciona o mundo humano, entendendo o desenvolvimento social e humano. O pressuposto expresso por Savater (2000), de que não basta apenas nascer para ser humano, mas que é preciso chegar a sê-lo, inflama esta perspectiva; nosso mundo é uma criação simbólica, e a forma como vemos e interagimos com ele faz parte de algo que é único dos humanos e que é apenas por nós sentido.

Para Fensterseifer (2020), a direção do desenvolvimento humano é uma construção humana, direcionada pelos determinantes histórico-culturais, possibilitando um diálogo com as ideias de Savater (2000), da necessidade de, por meio da educação, compreender o valor simbólico das coisas, já que o que elas significam não é independente de nós humanos.

Entendemos que formar sujeitos conscientes dos meios sociais e culturais que os atravessam é a melhor forma de construir a possibilidade de tomar as melhores decisões e cobrar as medidas necessárias do estado para garantir seus direitos, o que é fundamental para construir sociedades mais justas, com equidade social e próximas da qualidade de vida<sup>2</sup> que desejamos.

Buscar uma educação escolar emancipatória é uma possibilidade de dar maior significado ao que compõe a vida das pessoas. Certamente, esse formato de educação é mais complexo, pensar a própria ideia de emancipação é algo difícil, mas não alcançaremos nossos objetivos de melhora social com uma educação tecnicista, na qual os sujeitos nem mesmo conseguem refletir sobre o modelo de sociedade na qual estão inseridos, atribuindo ao natural as determinações culturais.

Fazendo frente a essa perspectiva, pretendemos refletir sobre as possibilidades da educação para a saúde na Educação Física escolar, discutindo os conceitos de saúde e educação, a fim de compreender e contemplar a simbologia que envolve o tema, atentando para os determinantes sociais de saúde e a condição humana, e, refletindo sobre esses conceitos, buscar respostas para a seguinte questão: Quais as possibilidades e/ou alternativas de educação para a saúde na Educação Física escolar no Novo Ensino Médio Gaúcho? Isto é, pretendemos compreender quais as possibilidades de uma educação para a saúde na Educação Física escolar no Novo Ensino Médio Gaúcho.

---

<sup>2</sup> Refiro-me à possibilidade de acessar serviços como saneamento básico, alimentação de qualidade, educação cultura, trabalho digno, serviços de saúde, entre outros.

Desse modo, nosso objetivo geral é compreender quais as possibilidades de uma educação para a saúde nas aulas de Educação Física escolar com o Novo Ensino Médio Gaúcho. Como objetivos específicos, buscamos aqui compreender algumas possibilidades de abordagem da educação para a saúde na Educação Física escolar e entender como o Novo Ensino Médio Gaúcho tem modificado a Educação Física enquanto disciplina nesta etapa de formação.

A metodologia aplicada nesta dissertação será bibliográfica e documental. A pesquisa documental, segundo Gil (2002), assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, realizada a partir da utilização, como fonte principal, de materiais impressos, com contribuições de vários autores sobre determinado assunto. A principal diferença da pesquisa bibliográfica para a documental é que, na documental, as fontes são mais amplas, podendo abranger jornais, boletins, pinturas, entre outros.

Esta pesquisa foi desenvolvida de forma bibliográfica documental, analisando as possibilidades de educação para a saúde nas aulas de Educação Física escolar no Novo Ensino Médio Gaúcho, levando em consideração diferentes conceitos e formas de pensar a saúde e ligando essas formas à educação escolar. Nesse sentido, abordam-se as questões sociais e biológicas que incorporam esta temática, tentando articulá-las a uma educação crítica e emancipatória, que entendemos ser a chave na formação de novas gerações.

O levantamento da questão que tentaremos responder com esta dissertação se faz em um período pós-pandêmico, quando a humanidade enfrentou um dos maiores desafios a ela impostos, e que nos fez repensar sobre a educação e a saúde. A pandemia nos mostrou problemas que já existiam e estavam ocultos, mas também trouxe consigo novos problemas, deixando-nos em crise – Segundo Fensterseifer (2020), períodos de crise são aqueles em que se questiona que direção seguir, para onde devemos ir. Contudo, esses períodos não são ruins por si só, já que podemos encará-los como a possibilidade de ver o novo e, a partir dos problemas, propor soluções.

Foi neste cenário que decidimos pensar a educação para a saúde de forma crítico-emancipatória, por entendermos que é fundamental que os sujeitos compreendam os fenômenos sociais que influenciam sua saúde, a construção e estrutura social, seus sentidos e desdobramentos, já que sujeitos que compreendem tanto seus direitos quanto seus deveres sociais podem exercê-los e lutar por eles com maior consciência e eficiência.

Para responder à questão levantada acima, será preciso discorrer sobre alguns conceitos e unir temas diferentes, fazendo frente a uma nova perspectiva. Portanto, esta dissertação se desenvolverá em capítulos temáticos com uma metodologia bibliográfica e documental, que

procura discutir conceitos fundamentais para construir uma boa articulação teórica com o Novo Ensino Médio Gaúcho.

Defender uma educação republicana emancipatória surge com a responsabilidade de fazer com que a cidadania se complete, de criar meios para que os sujeitos da educação exerçam seus direitos de cidadãos. Esse ideal motivacional emerge na tentativa de construir um mundo melhor, com a essência emancipatória das diferentes classes sociais e meios culturais, promovendo um enriquecimento simbólico em nossos alunos, e o fortalecimento coletivo de um bem-estar social.

Sabemos que uma dissertação de mestrado não trará vida a todos os nossos desejos, mas, ao concordarmos com o *status quo* ou ao discordarmos e nos mantermos calados sobre ele, possibilitamos que siga e se fortaleça, daí a necessidade de seguir pensando e fortalecer nossas ideias para tentar romper com as ideologias.

Se integrarmos o pensamento de Adorno (2021, p. 185), poderemos reforçar este debate e nossos argumentos com algumas Ideias. A primeira é que “a exigência de emancipação parece ser evidente em uma democracia”, algo que tem se mostrado cada vez mais visível, diante dos eventos que têm abalado as democracias ao redor do mundo nos últimos anos. Adorno (2021) invoca o ensaio de Kant “Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento?” (2021, p. 63), que define o esclarecimento (emancipação) como “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”. É culpado quando ela não dá pela falta de entendimento, mas sim pela falta de coragem e capacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outra pessoa, algo que remete à tutela.

Para Adorno (2021, p. 185), as democracias repousam nesta exigência emancipatória, “na formação da vontade de cada um em particular”, do mesmo modo que se sintetiza nas instituições de eleições representativas; é preciso que os sujeitos tenham aptidão e coragem de se servir de seu entendimento e evitar um resultado irracional. Algo no sentido expresso de, além de compreender o mundo em que se vive, ser capaz de intervir nele de forma positiva, potencializando-o, fazendo-se valer de suas demandas e do bem comum.

Seguindo-se com Adorno (2021), podemos questionar: Educação para quê? Para onde a educação deve conduzir? Se trouxermos Hannah Arendt (2016, p. 179) para o debate, entenderemos que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo”. Precisamos pensar que mundo vamos construir e deixar para essas crianças, e não menos importante, que crianças deixaremos para dar sequência a este velho mundo que construímos. O elixir da humanidade está em que não iniciemos cada vez do zero, mas que sejamos introduzidos em um mundo já iniciado, em constante conflito e continuidade,



mantendo-o a salvo, e melhorá-lo é nossa função de seres humanos, da qual não podemos ser dispensados.

Nesse viés, González e Fensterseifer (2009, p. 18) fazem a seguinte afirmação: "Sabemos que o próprio mundo educa. Para quê? Para sua reprodução (melhorada). A educação escolar pode tornar 'esclarecida' essa reprodução ao tematizar a tradição (desnaturalizando-a)". Dando sequência, os referidos autores incorporam ao debate a ideia de Edward Said, de que a educação deve proporcionar ao aluno uma perda de identidade para que este, depois, a possa recuperar, não como destino, mas como escolha.

Assim sendo, entendemos que é possível pensar as possibilidades da educação para a saúde em uma perspectiva ampla e crítico-emancipatória, no sentido de que o sujeito compreenda como se constitui sua saúde e os diversos aspectos que interferem nesta construção, e através dessa compreensão possam refletir e tentar intervir de forma positiva em seu meio, o que pode (sem garantias) potencializar um estilo de vida saudável, isto é, que permita a esse sujeito lutar por um dia a dia digno, que opere na possibilidade de ter um bom trabalho, com salário digno, com acesso a lazer, esportes, exercícios físicos, cultura, entre tantos outros, que são fundamentais para que ele consiga exercer sua cidadania e dignidade.

Dessa forma, não seria algo como um exercitar-se para vir a ter saúde (não apenas isso), até porque o exercício é apenas um dos determinantes, mas a possibilidade de compreender a riqueza simbólica, social que compõe a saúde dos sujeitos, como seu meio socioeconômico e cultural, a possibilidade de acesso a trabalho digno, lazer, desporto, moradia, segurança, serviços médicos, saneamento básico, renda, cultura, entre outros. Todos esses fatores, e muitos outros, tipificam um quadro que compõe a saúde dos sujeitos e seu modo de viver, por isso a necessidade de compreendê-los e conseguir interferir positivamente neles.

Portanto, justificamos a escolha do tema por sentirmos que existe a necessidade de tornar os sujeitos esclarecidos tanto no que se refere ao entendimento do que é saúde quanto do modo como a estrutura cultural e social vai interferir em seu processo de desenvolvimento, assim como compreender se essas perspectivas de ensino cabem no Novo Ensino Médio Gaúcho, que provocou fortes modificações no cenário da Educação Física escolar.

Com o intuito de compreendermos melhor esta etapa de ensino, realizamos uma busca no Portal de Periódicos da Capes, utilizando as palavras-chave "Educação Física" e "Novo Ensino Médio", filtrando artigos posteriores a 2019 que abordam a Educação Física escolar no Novo Ensino Médio, preferencialmente no Ensino Médio Gaúcho. Após, selecionamos três artigos que vão ser usados para complementar as demais considerações feitas nesta dissertação, sendo que apenas um deles aborda diretamente o Novo Ensino Médio Gaúcho – não

encontramos artigos, posteriores a 2019, que discutem a educação para a saúde no Novo Ensino Médio na disciplina de Educação Física.

A análise dos artigos permitiu compreender alguns pontos bastante interessantes. Molina Neto (2023) aponta, principalmente, para o Ensino Médio Gaúcho, com a baixa oferta da disciplina de Educação Física e, conseqüentemente, a diminuição na formação humana. Para o autor, a “Formação Humana e Educação Integral recorrem à Educação Física escolar para se constituírem como tal, havendo uma dialética recursiva entre elas” (MOLINA NETO, 2023, p. 3).

Para Molina Neto (2023, p.3), desde 2016 temos a reversão e o desmonte de marcos civilizatórios no Brasil, que se relacionam a “propostas econômicas neoliberais, o desinvestimento de recursos públicos orçamentários na escola pública rio-grandense e a perversidade do Estado”. Na mesma perspectiva, o autor aponta que as privatizações avançam e, por consequência, retiram-se os direitos dos mais pobres, já que ficam de fora da proteção do Estado, além da fragilização dos planos de carreira docentes.

Esse desaparelhamento do Estado faz com que serviços essenciais entrem para a lógica do mercado, criando um contexto de desconstrução que faz surgir conceitos como o de meritocracia, competição, empreendedorismo, entre outros (MOLINA NETO, 2023).

Para Molina Neto (2023), a proposta de Ensino Médio Gaúcho também se posiciona de maneira contrária a outros marcos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, e apresenta uma forte contradição com as recomendações do Ministério da Saúde (2021 apud MOLINA NETO, 2023), que aponta para a necessidade de que a Educação Física seja ministrada três vezes na semana em todas as etapas de ensino. Por outro lado, o Ministério de Educação procura diminuir ao máximo a carga horária da disciplina.

Por esses e outros fatores, Molina Neto (2023, p.9) entende que

em curto prazo possamos revisar/revogar a Portaria 350/2021<sup>3</sup>, pois ela é nefasta e conspira contra a qualidade da Educação, e da Educação Física gaúcha, além da saúde da população. Do mesmo modo, é necessário revogar a Lei nº 13.415/2017<sup>4</sup>, uma vez entendida pela comunidade científica como prejudicial à Educação Nacional, porque só a resistência e a resiliência do professorado não serão suficientes para enfrentar o mal feito.

---

<sup>3</sup> A portaria 350/2021 dispõe sobre o currículo do ensino fundamental e médio das escolas públicas do RS. Disponível em: [Portaria\\_350-20211.pdf \(abecs.com.br\)](https://abecs.com.br/Portaria_350-20211.pdf). Acesso em: 21/03/2024.

<sup>4</sup> Lei nº 13.415/2017 converte a medida provisória nº 746 de 2016. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br/L13415). Acesso em: 21/03/2024.

Desse modo, seguimos para o segundo artigo de Rocha e Farias (2020), para os quais a BNCC e os reformadores afirmam que os novos currículos vão ser mais atrativos e vão evitar a evasão escolar. Além disso, os referidos autores entendem que a nova reforma no ensino médio visa suprir as necessidades do mercado de trabalho e setores empresariais. Afirmam, outrossim, que os reformadores empresariais e a Base Nacional Comum Curricular têm grande influência sobre o Novo Ensino Médio e destacam o fato de que a reforma não passou por um amplo debate na sociedade e diminuiu a autonomia das escolas na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos. Há também de se notar que o Novo Ensino Médio se direciona à formação técnica com o intuito de ter mão de obra barata, desconsiderando o ensino crítico e a formação humanizadora (ROCHA; FARIAS, 2020).

Outra característica interessante retratada pelos autores supracitados é que se torna possível a presença de profissionais com notório saber atuando como docentes, pessoas que possuem conhecimentos em alguma área específica, mas que não têm formação docente.

Por fim, os autores concluem:

Observamos que a indicação da nova lei trata-se de uma contrarreforma que desconsidera o acúmulo de conhecimentos e discussões. Ademais, sabe-se da importância da educação para o caráter formativo de um aluno, no entanto, as ações do governo brasileiro não buscam uma formação crítica e humanística (ROCHA; FARIAS, 2020, p. 97).

O terceiro artigo em questão aponta para direções similares aos dois anteriores, retratando que, como a Educação Física não é mais necessária para formar sujeitos “fortes”, “saudáveis” e “acríticos” para atuar no mercado de trabalho, já que este não demanda mais essas características, ela fica condicionada ao “fio da História” (JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023).

Os autores acima citados analisaram as matrizes curriculares publicadas por diversos Estados do Brasil e perceberam que disciplinas como Arte, Sociologia e Educação Física foram desvalorizadas e até removidas desta etapa por não possuírem um conhecimento instrumental cobrado em avaliações internacionais.

Os prejuízos para a formação dos(das) jovens são irreparáveis, havendo um rompimento do processo de reflexão crítica sobre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em relação às questões históricas, fisiológicas, antropológicas, culturais, sociais, políticas e econômicas que atravessam o corpo e as práticas corporais, ocasionando na visão ingênua e acrítica dos educandos e das educandas sobre: a oferta de políticas públicas de acesso às manifestações da cultura corporal; o combate contra o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia e as discriminações no esporte; uma visão ampliada e crítica de saúde; dentre tantas outras problemáticas contemporâneas sobre os marcadores socioculturais que atravessam as

danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, os jogos e as brincadeiras na contemporaneidade (JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023, p. 10).

Segundo Jucá, Maldonado e Barreto (2023), esses são apenas alguns dos exemplos que demonstram que os professores de Educação Física devem estar presentes em todos os anos do Ensino Médio, mas são substituídos por itinerários formativos que vão discutir trabalho criativo e empreendedorismo na vida dos jovens.

Desse modo, os autores citados acima concluem que a ruptura política realizada no ano de 2016 deixou de lado discussão, pesquisas e debates que foram construídos por décadas, com a construção de um currículo que não teve a participação da sociedade.

Assim, tendo em vista a verticalidade dos conhecimentos estabelecidos, a hierarquização dos saberes e a estandardização das ações educativas, os propósitos estabelecidos na BNCC e a total desvalorização da Educação Física no Ensino Médio, necessitamos de união em prol da revogação das medidas legislativas e curriculares que estruturam essa etapa da educação básica no Brasil (JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023, p. 12).

Destarte, concluímos que os artigos selecionados para este debate apontam para a necessidade de uma revogação do Novo Ensino Médio, que concordam que este novo modelo prejudica milhares de alunos e está a serviço de questões mercadológicas.

Além do mais, fica notória a necessidade de ter a disciplina de Educação Física presente nos três anos do Ensino Médio, tanto para as necessidades de manutenção de saúde quanto para as compreensões críticas e vivências das práticas corporais e percepção corporal.

Logo, entendemos que existe a necessidade de nos dedicarmos a explorar esses conceitos em busca de um amparo teórico, iniciado com a discussão de saúde e humanização, para em um segundo momento contemplar a educação e Educação Física escolar para, por fim, dialogar esses temas com o Novo Ensino Médio Gaúcho.

## 2 SAÚDE E HUMANIZAÇÃO

Este capítulo foi desenvolvido em dois momentos. O primeiro deles tem como objetivo debater alguns conceitos de saúde, para tentar compreendê-la melhor, e o modo como este tema será trabalhado nesta dissertação, para que, em um segundo momento, possa-se discorrer sobre humanização e relacionar os dois temas. Discutir saúde tentando articulá-la com outras características sociais tem sido algo complexo, pois compreender e organizar um modo de pensar sem deixar de contemplar todos os aspectos que se pretende levar em consideração pode acabar por fazer com que o texto pareça bagunçado, porém, é importante incorporar essas temáticas mesmo que de forma breve, para poder expressar aquilo que se entende e se queremos, mantendo o sentido.

Dessa forma, é necessário buscar uma definição de saúde, ou, pelo menos, aproximar-se disso, algo significativo, já que este é um pilar que sustenta esta dissertação. De maneira geral, entende-se que o conceito de saúde pode partir de diferentes perspectivas, não é algo amarrado, vai depender de uma série de questões, de um percurso histórico, de uma construção humana, de uma cultura, do sujeito em si, por esses e outros motivos requer atenção especial, pois é farta a riqueza simbólica que o compõe. Portanto, denota-se a importância de compreender seu desenvolvimento histórico e cultural, buscando amarrar com as possibilidades de ensino para Educação Física escolar.

Apointa-se para o ensaio de Oliveira (2022), que trabalha com uma perspectiva contra-hegemônica de saúde, e para quem a saúde deve ser compreendida como uma construção das determinações sociais, e não apenas do comportamento dos indivíduos. Desse modo, “Trabalhar a saúde na Educação Física escolar significa englobar o ato educativo como fator preponderante para que os alunos sejam capazes de compreender os processos (contraditórios) que vivem para que possam lutar por melhores condições de vida” (OLIVEIRA, 2022, p. 36).

Essa linha de compreensão de Oliveira (2022) permite começar a pensar em que sentido a saúde pode ser compreendida nas aulas de Educação Física escolar; a ideia é que a educação para a saúde não se enraíze na perspectiva de buscar apenas as variáveis fisiológicas, peso ideal, pressão sanguínea ideal, queima calórica ideal, entre tantas outras frequentemente descritas, mas sim compreender os diversos fatores sociais que vão compor a saúde dos sujeitos, articulados à cultura corporal de movimento, que é objeto de estudo da Educação Física escolar.

Isso tudo gera a necessidade de pensar e refletir sobre diferentes perspectivas, compreendendo sempre o meio dos sujeitos; desde o início das civilizações organizadas, a saúde foi objeto de misticidade e desejo. Scliar (2007), fazendo uma análise histórica do conceito e

refletindo sobre, mostra algumas concepções muito interessantes, dentre elas a de que a saúde é uma construção cultural e que o mesmo pode ser dito das doenças, sobre as quais as crenças espirituais e culturais tiveram grande importância – os índios Sarrumá, por exemplo, acreditavam que a morte não era um fenômeno natural ou acidental, mas a maldição de um inimigo ou a vingança do espírito de algum animal que foi abatido e consumido; os cristãos também se fizeram valer da ideia de que as enfermidades foram causadas por punições divinas, e a saúde, uma bênção de Deus.

Essas concepções e muitas outras similares ainda têm influenciado as sociedades, certamente muito menos do que há tempos passados. É evidente que o desenvolvimento da ciência possibilitou lançar novos olhares sobre as crenças e também os diversos males que assolam a humanidade; compreender esses fenômenos de modo abrangente permite a evolução e melhoria na qualidade de vida da população, o que dialoga com conquistas sociais, como a garantia de saúde prevista pela Constituição Federal (2016, p. 118-119), a qual estabelece que “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.”

Percebe-se que a Constituição Federal (2016) não traz uma definição ou conceituação de saúde, mas pode-se compreender que parte de uma perspectiva ampla, já que garante saúde por meio de “políticas sociais e econômicas”, ultrapassando as características biológicas e englobando diferentes fatores. Em seguida, cita o “acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação”, ou seja, ultrapassa a ausência de doenças e abraça a construção de um todo, em diferentes “momentos” da promoção de saúde, proteção e recuperação.

Outro ponto que merece destaque é que a qualidade de vida tem melhorado constantemente e de forma consideravelmente rápida. Um exemplo que sugere isso é o aumento na expectativa de vida. Segundo o IBGE (2020), “Uma pessoa nascida no Brasil em 2019 tinha expectativa de viver, em média, até os 76,6 anos. Desde 1940, a esperança de vida aumentou 31,1 anos”. Esse dado mostra o aprimoramento e melhoria da qualidade de vida da população, por mais que ainda se tenham problemas graves e, principalmente, se considerados os efeitos da pandemia no cenário mundial. Pode-se dizer que se tem uma qualidade de vida muito melhor que os antecessores, e que isso só é possível devido à ciência e conquistas públicas.

Partindo para a busca de um conceito, a Organização Mundial de Saúde OMS (1946) entende que *saúde* é um perfeito estado de bem-estar físico, mental e social, definição essa que encontra algumas críticas, pois, de modo geral, parece que um perfeito estado de bem-estar é

algo utópico, inalcançável. Para Segre e Ferraz (1997), mesmo que na época em que o conceito foi desenvolvido tenha sido bastante evoluído, é utópico, irreal e ultrapassado, e questionam se é possível definir o que é a perfeição.

Segre e Ferraz (1997) discutem, com base em Freud (1908 e 1930), que é impossível que os humanos consigam a sensação plena de felicidade/bem-estar em uma civilização, já que para que a civilização exista eles tiveram de trocar parte de sua liberdade pulsional por mais segurança.

Desta forma, a própria organização social e a condição mesma da existência do homem em grupos baseiam-se em uma renúncia que, ainda que assegure ao indivíduo certos benefícios, gera um constante sentimento de “mal-estar”. Desta condição não se pode fugir, donde resulta que entre indivíduo e civilização sempre haverá uma zona de tensão (SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 539).

Assim sendo, pode-se considerar que, em partes, o conceito de saúde da OMS dificilmente será alcançado. Os dois aspectos expostos por Segre e Ferraz (1997), com relação à perfeição e ao mal-estar na civilização com base em Freud (1908 e 1930), mostram que provavelmente não conseguiremos alcançar um perfeito estado de bem-estar. Mas, por outro lado, há que se admitir que para a época foi um conceito bastante avançado e de considerável importância, pois expande os horizontes para pensar a construção da saúde, mesmo que seja uma utopia buscar um completo estado de bem-estar físico, mental e social, dada a abrangência e dificuldade de chegar a tal ponto. Contudo, parece fundamental esse tipo de meta, pois assim se consegue pensar a saúde como uma construção complexa, subjetiva e multifatorial, o que corresponde a um avanço com relação às definições de saúde anteriores, que muitas vezes se limitavam a uma ideia de contradição à doença, eventos divinos.

No que tange ao percurso histórico da evolução da saúde, Gonçalves (2014) entende que é possível perceber que o conceito se modificou e assumiu três formas distintas nos últimos 2 séculos: o primeiro, no microbiologicismo europeu, no século XIX, quando a saúde era vista como a vitória do corpo sobre as influências dos vírus, bactérias, protozoários, entre outros; na segunda perspectiva, sua evolução permitiu a compreensão de fatores de múltiplas causas, a relação entre o social, o cultural, o econômico e o biológico; por fim, aponta-se a terceira perspectiva:

O ordenamento de todos esses fatos ao protagonismo dos atores sociais define-a como o somatório do funcionamento anátomo-fisiológico de órgãos e sistemas como alimentação e nutrição, equilíbrio trabalho-reposo, condições de moradia e transporte qualidade e acesso a assistência médica além da justa distribuição da posse, consumo e circulação de bens (GONÇALVEZ, 2014, p. 594).

Ao explorar o desenvolvimento do conceito de saúde, levando em consideração a temporalidade, parece que as mudanças de concepção se fragmentam como se, quando superadas as anteriores, deixem de exercer influência. Este é um erro ainda presente no senso comum, quando se ouve falar que a saúde é a ausência de doenças ou outras concepções, como não precisar tomar remédio, conquanto não se pode negá-las por completo, nem afirmá-las – talvez um sujeito faça uso de uma série de remédios e se sinta saudável, ou não tenha doenças e se sinta sem saúde, e não necessariamente se tenha que estar nas normas fisiológicas e biológicas para poder ser saudável, sendo algo que dialoga com as concepções socioculturais dos sujeitos.

Algumas dessas ideias são discutidas com muita clareza no livro *O Normal e o Patológico*, de Georges Canguilhem (2009, p. 77), o qual estabelece saúde como “a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir novas normas em situações novas”. Para o autor, atribui-se ao próprio indivíduo a responsabilidade de distinguir o momento em que se inicia a doença. Outrossim, fazendo uso das afirmações de Goldstein, entende que uma média obtida estatisticamente não pode definir se um sujeito é ou não saudável, havendo aí uma normatividade biológica, algo que passa a ser singular dos sujeitos, algo que foge à média, mas que é normal para aquele organismo, nas condições que lhes são próprias. Ainda segundo Canguilhem (2009, p. 71): “Portanto, se o normal não tem a rigidez de um fato coercitivo coletivo, e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma em sua relação com condições individuais, é claro que o limite entre o normal e o patológico torna-se impreciso.”

Mas essa imprecisa fronteira entre o normal e o patológico, a saúde e a doença, só é imprecisa quando considerados grandes grupos de indivíduos, sendo que, ao reduzi-la para um único sujeito, ela se torna precisa – o que é saudável em uma situação pode se tornar patológico em outra situação, caso não seja alterado, e esse sujeito é capaz de julgar isso, pois é ele quem sente as consequências desse novo modo, quando precisa realizar tarefas, e, dessa forma, encontra limitações (CANGUILHEM, 2009).

Nesse desenrolar, compreende-se, a partir de Canguilhem (2009, p. 77), que “a doença não deixa de ser uma espécie de norma biológica”. Assim sendo, o estado patológico não é algo anormal, não em estado absoluto, mas sim em uma situação específica. Como exemplo, o autor em questão utiliza a seguinte reflexão: todos são normais com um só rim, mas não podem se dar ao luxo de perder este rim; há, então, a necessidade de poupá-lo e de poupar a si.

De certa forma, agora, fica evidente a necessidade de contemplar os determinantes sociais da saúde. Canguilhem (2009) faz isso, mas sem usar esses termos. Quando se menciona



“poupar a si” e preservar para “não se dar ao luxo de perder mais um rim”, leva-se à seguinte questão: será que todos podem se poupar? A dona de casa que precisa remendar a roupa do filho durante a noite, sabendo que ele precisará dela no outro dia e que não tem outra para usar, pode se poupar? O trabalhador que precisa alimentar sua família e não tem emprego fixo, vive de trabalhos informais, sem garantia de renda, consegue se cuidar? Aqueles que moram em bairros violentos dominados pelo narcotráfico conseguem se cuidar? (CANGUILHEM, 2009).

Muito provavelmente, as respostas para essas questões vão ser negativas, mesmo assim, muito se fala em tornar os sujeitos conscientes de decisões que podem tomar e que através disso podem melhorar sua saúde, preservar-se, mas nem sempre essas ações são de responsabilidade única dos sujeitos, ou simplesmente não são possíveis de serem implementadas, nem tudo passa apenas por ordens subjetivas, muitas delas são construções sociais e coletivas, dependem de conseguir uma mudança na qualidade de vida, algo muito complexo, que precisa ser permeado por uma série de fatores.

A saúde dos sujeitos vai ser construída aos poucos e modificada pelo ordenamento desses fatores, tanto dos que estão diretamente ligados às decisões dos sujeitos, aquelas que eles realmente podem tomar, como consumo de álcool e cigarros, quanto das influências do meio externo sobre o qual ele não tem nenhum controle.

"A saúde é uma margem de tolerância às infidelidades do meio" (CANGUILHEM, 2009, p. 78). Falar em infidelidades do meio pode parecer algo abstrato; se levado em consideração o mundo humano, perceber-se-á que é composto de instituições bastante precárias, entretanto, se se pensar no mundo cósmico, dos animais e vegetais, entre outros, pode-se dizer que é construído por leis explicadas pela ciência, mas essas leis não são nada mais do que abstrações teóricas, os seres vivos não vivem em meio a leis, mas a acontecimentos, que diversificam essas leis, “o que sustenta o pássaro é o galho da árvore, e não as leis da elasticidade. Se reduzirmos o galho às leis da elasticidade também não devemos falar em pássaro, e sim em soluções coloidais” (CANGUILHEM, 2009, p. 78).

É por viver neste mundo composto de seres vivos e complexos que se está em um mundo de acidentes possíveis, esses acontecimentos diversificam o meio e o tornam infiel para todos os seres vivos; a vida não é então um movimento retilíneo, neste viés, a vida de qualquer ser vivo não reconhece a saúde ou a doença fora do campo da experiência (CANGUILHEM, 2009). Para Canguilhem (2009, p. 78), “A ciência explica a experiência, mas nem por isso a anula”, o que significa que precisa-se compreender os fatores como um todo, um linear de complexidade, por mais difícil e possivelmente confuso que isso possa parecer.

Neste meio é muito comum entender erroneamente que a doença é a oposição à saúde, que quando se tem saúde não se têm doenças, ou que quando se têm doenças não se tem saúde; este é um entendimento que precisa ser retrabalhado, ou seja, discutir o que é a doença e por que ela preocupa tanto. Aquelas concepções espirituais e culturais citadas brevemente no início deste capítulo se fazem valer da mesma forma sobre as doenças, ou seja, compreender o que são as doenças também é necessário para compreender o que é a saúde, mesmo que não sejam coisas opostas, mas sim interligadas.

Para isso, seguir-se-á o diálogo com Canguilhem (2009, p. 78), que em um determinado ponto se refere à *saúde* da seguinte forma: “A saúde é um conjunto de seguranças e seguros (...) seguranças no presente e seguros para prevenir o futuro”. São as seguranças que permitem que o sujeito adoça, entre em conflito com a doença e retorne à condição anterior. “Ao contrário, a característica da doença consiste em uma redução da margem de tolerância às infidelidades do meio” (*ibid.*, p. 78), portanto, a partir do momento em que se está doente, não se pode dizer que a capacidade do sujeito de reagir a novos eventos seja a mesma, ela diminui, aquela capacidade de se adaptar aos acontecimentos do meio em que se vive diminui, o seguro biológico diminui, o que se teme não é a doença em si, mas a possibilidade de surgirem novas, e essas novas evoluírem para condições muito complexas, a exemplo, não se teme tanto o sarampo, mas sim a broncopneumonia que pode surgir em consequência do sarampo, o mesmo vale para a sífilis, que não é tão temida, a não ser pelas incidências de ordem nervosa (CANGUILHEM, 2009).

Cada doença que surge, antes de ser subjugada pelo organismo, traz consigo o temor de novas complicações que podem advir dela; o seguro biológico no organismo permite que as pessoas se mantenham saudáveis e vivas, e sem esse seguro (a possibilidade de adoecer e se recuperar), os indivíduos nem sequer sobreviveriam. Há, ainda, a possibilidade de entrar em contato com eventos catastróficos, como um traumatismo craniano ou uma gangrena; para esses eventos, pouco se pode falar sobre seguro biológico, até porque nem mesmo na vida intrauterina se estaria a salvo deles (CANGUILHEM, 2009).

Para Canguilhem (2009, p. 79), no entanto, existe a possibilidade de saúde e de sentir-se saudável: “O homem só se sente em boa saúde — que é, precisamente, a saúde — quando se sente mais do que normal, isto é, não apenas adaptado ao meio e às suas exigências, mas, também, normativo, capaz de seguir novas normas de vida”. Nesse meio surge também um problema: o ser humano foi feito com uma superabundância de capacidade biológica, “rim demais, pulmão demais, paratireoides demais, pâncreas demais, até mesmo cérebro demais, se limitássemos a vida humana à vida vegetativa” (CANGUILHEM, 2009, p. 79).

Mas qual o problema dessa superabundância? Algo simples: os sujeitos se sentem no direito de abusar dela. Canguilhem (2009, p. 79) transpõe a frase de Valéry – “dissemos que a possibilidade de abusar da saúde faz parte da saúde.”

Se deixarmos, agora, essas análises para voltar ao sentimento concreto do estado que elas procuraram definir, compreende-se que, para o homem, a saúde seja um sentimento de segurança na vida, sentimento este que, por si mesmo, não se impõe nenhum limite. A palavra *valere*, que deu origem a *valor*, significa, em latim, passar bem. A saúde é uma maneira de abordar a existência com uma sensação não apenas de possuidor ou portador, mas também, se necessário, de criador de valor, de instaurador de normas vitais. Daí a sedução que a imagem do atleta exerce ainda hoje sobre nossas mentes, sedução esta da qual o gosto atual por um esporte racionalizado nos parece uma aflitiva caricatura (CANGUILHEM, 2009, p. 79-80).

As ideias de Canguilhem (2009) são bastante esclarecedoras, pois permitem traçar pontos de vista referentes ao entendimento de saúde e doença, mostrando várias perspectivas para a compreensão do tema, buscando sentidos específicos para o campo da educação para a saúde, para tentar agregar maior profundidade teórica e compreender melhor o conceito de saúde. Conforme Scliar (2007, p. 30),

O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas.

Os conceitos de Scliar (2007) e Canguilhem (2009) apresentam diferenças interessantes. Este direciona sua compreensão para o que é a saúde dos sujeitos, como ela se forma e se desenvolve nos sujeitos, contemplando de forma sólida tanto os aspectos biológicos quanto sociais, discutindo também a percepção de saúde que as pessoas possuem, o sentir-se saudável, enquanto aquele direciona seu entendimento sobre a forma como os sujeitos vão compreender saúde e sobre qual o significado que ela vai assumir.

O interessante em meio a isso é que essas duas visões diferentes permitem compreender a amplitude conceitual da saúde, que remete à complexidade de problematizar um tema que é amplamente influenciado pelo meio sociocultural e biológico, e do quanto que a união desses dois termos cria múltiplas interpretações.

Essa diferença conceitual é muito interessante e dialoga com a simbologia do mundo humano, com suas singularidades e culturas, modos de viver e de compreender a vida, o sentido

dado àquilo que se conhece e os preconceitos pouco conhecidos, e pode-se pensar também na ideia de salutismo<sup>5</sup>.

Por isso, a necessidade de pensar e refletir sobre a saúde nos diferentes meios sociais e culturais. A saúde é uma construção humana cultural, subjetiva e social, e se for considerada a possibilidade de os sujeitos nascerem em condições de saúde adversas, como má formação ou síndromes, pode-se dizer que a saúde dependerá quase que independentemente de seu meio social da sociedade em que está inserido, e mesmo que vá nascer com alguma má formação, síndrome ou deficiência, seu desenvolvimento se pautará muito mais pela sociedade em que está e pelo conhecimento dessa sociedade do que por si próprio, sendo que o que limita seu desenvolvimento não é a condição biológica por si só, mas todo o meio em que está.

Assim, os sujeitos humanos são, antes de tudo, sujeitos sociais, e a forma como viverão depende deste meio social, do valor que é dado ao humano e à sua vida; por esse motivo, a necessidade de discutir a saúde em níveis mais complexos, sem se apegar a conceitos fechados, mas sim a riqueza simbólica e humana por traz do tema.

Nesse ponto, começa-se a se fazer necessário compreender algumas características que são próprias do mundo humano, já que os seres humanos são a única espécie que não se limita ao biológico. O conceito de saúde passa a abranger especificidades que são próprias do conceito de humanização, de se tornar humano por completo; para tal, será necessário invocar Fernando Savater e esclarecer o que é ser humano, dando entrada ao segundo momento deste capítulo.

Para Savater (2000, p. 29), “Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”, no sentido de que é preciso um segundo nascimento, este sim para o mundo humano, “nós humanos nascemos já o sendo, mas só depois o somos totalmente.” Quando comparada às demais espécies, a espécie humana consegue perceber em si algumas características únicas.

Seguindo com Savater (2000, p. 30), pode-se dizer que os sujeitos não nascem prontos, não por completo. Já os filhotes de outras espécies conseguem, em pouco tempo, grandes feitos – algumas horas após o nascimento conseguem correr, grudar-se ao pelo da mãe, e, outros, alguns dias depois são capazes de voar e com poucos meses tornam-se totalmente independentes. Os humanos, entretanto, necessitam de cuidados especiais por longos períodos – começam a caminhar próximo do primeiro ano de idade, as habilidades complexas surgem

---

<sup>5</sup> Devís (2014) apresenta a terminologia *Salutismo*. Segundo ele, “é uma ideologia de tipo implícito e expressa, e se manifesta inconscientemente nas pessoas porque se refere ao óbvio dado por hipótese” (DEVÍS, 2014, p. 59). Seguindo com o autor, o Salutismo se baseia em crenças, opiniões e entendimentos populares sobre saúde, mas que geram uma compreensão errônea do termo.

tempos depois. Mas, em meio a tudo isso, têm uma enorme vantagem em relação aos demais habitantes deste planeta, conseguindo apreender do início ao fim de suas vidas, tendo sempre uma nova página em branco, esperando para ser escrita. Jamais estarão acabados, pois, enquanto estiverem vivos, estarão aprendendo, modificando e sendo modificados pelo mundo ao seu redor. As demais espécies, por outro lado, pouco aprendem, certamente que sempre aprenderão uma coisa ou outra, mas nunca deixarão de ser aquilo que são originalmente, pois sua evolução é muito pequena, logo atingem seu máximo e nele se estabilizam (SAVATER, 2000).

Para Savater (2000), nasce-se para a humanidade, e a humanidade biológica precisa de uma confirmação que se dá em um segundo momento, ao conviver com outros humanos, quando eles se contagiam com a sua humanidade de forma deliberada. “A condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial: chega a ser totalmente humano – seja humano bom ou humano mau – é sempre uma arte” (*Ibid.*, p. 31).

Dessa forma, é como se todos nascessem cedo demais, sem estarem prontos. Quando comparados a outros animais, percebe-se a fragilidade da espécie humana ao nascer, os filhotes de macaco em pouco tempo já conseguem se agarrar ao pelo da mãe, logo se tornam independentes. Os humanos, por outro lado, precisam de anos para a independência; as crianças humanas passam por duas gestações, uma no útero materno e outra no meio social, no qual se criam – a primeira segue o determinismo biológico, a segunda passa pelas determinações sociais e simbólicas com ampla variabilidade (SAVATER, 2000).

Portanto, a possibilidade de se tornar humano só se realiza em meio aos demais humanos, na disposição de imitar tudo o que eles fazem, disposição essa que também ocorre com as outras espécies, mas são somente os humanos que contestam essa imitação, os adultos se transformam em modelos que devem ser seguidos pelas crianças, não de forma acidental; ao buscar a atenção das crianças, fazem com que elas se atentem para o que eles fazem, para que possam reproduzir em um futuro (SAVATER, 2000).

Segundo Savater (2000), outro ponto que parece presente apenas nas humanidades é a constatação da ignorância, pois os humanos se atentam ao que os outros não sabem, ou sabem erroneamente, e se esforçam para ensinar. Assim, as sociedades humanas criam ambientes e meios de ensino, tentando conduzir os jovens ao conhecimento, fazendo com que quase tudo nas sociedades humanas tenha objetivos pedagógicos.

Para aproveitar de modo pedagogicamente estimulante o que alguém sabe, é preciso compreender também que outro não o sabe... e que consideramos desejável que saiba. O ensino voluntário não tem origem na constatação de conhecimentos compartilhados, mas na evidência de que há semelhantes que ainda não o compartilham (SAVATER, 2000, P. 35).

O fato é que os indivíduos nascem para aprenderem a ser humanos. Para Savater (2000), estes não são animais que simplesmente aprendem, mas aprendem a partir dos outros e não da simples experiência com as coisas, pois quem ensina não é o mundo ou os acontecimentos naturais, mas outros homens, em uma vinculação com outras consciências.

Portanto, pode-se perceber que o desenvolvimento humano se dá pelo aprendizado junto aos outros humanos, nascendo como seres que aprendem, mas o que os faz diferentes é que, além de aprender, aprende-se com os outros, que percebem a necessidade de ensinar as novas gerações, de fazê-las compreender a necessidade de saber e dar continuidade no mundo humano.

Isso abre espaço para um campo que também é único e indispensável ao que se entende por humano, o campo dos símbolos, dos artifícios. “A vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam” (SAVATER, 2000, p. 41). Outrossim, para o autor, isso implica em dizer que o que a realidade é não depende dos seres humanos, mas o que ela significa em certa medida é opção desses seres; e por significado pode-se entender a forma mental que se dá às coisas para construir uma relação com outros humanos por meio delas.

Para Savater (2000, p. 43), “sempre temos que pedir a nossos semelhantes a chave para entrar no jardim simbólico dos significados”, para compreender o que as coisas significam. Para ele, a educação não deve apenas ensinar a pensar, mas também ensinar sobre o que se pensa. A principal matéria ensinada pelos seres humanos consiste em ensinar a ser humano, e não se é humano na solidão, mas sim na cumplicidade com outros humanos: “Tanto é assim que o primeiro objetivo da educação consiste em nos tornar conscientes da realidade de nossos semelhantes (...) Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis” (*Ibid.*, p. 43).

A fim de resumir essas ideias, articulando saúde e humanização, pode-se apontar que o conceito de humanização é fundamental para compreender o mundo humano e a educação, para então pensar questões específicas da saúde no ensino médio, etapa educacional que é foco dos estudos nesta dissertação. Portanto, a ideia é de que, ao discutir o que é se tornar humano, surjam algumas perspectivas para compreender a saúde e as sociedades humanas, e de como esses dois conceitos serão articulados a ponto de permitir pensar sobre a educação para a saúde nas aulas da Educação Física escolar no novo ensino médio.

Isso se torna mais visível quando se percebe, com base nos autores até então citados, que o mundo conhecido é uma construção, que depende dos sujeitos, e a educação dada às novas gerações também depende desses sujeitos. É ela que vai moldar esses novos humanos, que vão

intervir no mundo e transformá-lo na medida do possível, assim como o mundo e a humanidade, em certa medida, têm uma ligação direta com o meio social, como expressou Savater (2000), e a educação para a saúde se dará neste meio, de riquezas simbólicas, culturais e biológicas.

Para construir uma base melhor para debater esses temas no Novo Ensino Médio Gaúcho será preciso abrir um novo capítulo, contextualizando a educação escolar e emancipação dos temas considerados fundamentais para articular a temática desta dissertação.

### 3 EDUCAÇÃO

A educação é uma tarefa complexa e fundamental à humanidade, sendo constituída em diferentes espaços e por diferentes pessoas. Nesse meio surge a escola, que é instituída socialmente como uma forma de aprimorar a formação de novos humanos. Algo expresso por Arendt (2016), como sendo uma das atividades mais elementares e importantes da espécie humana, que se renova constantemente e que jamais permanece como está.

Para Fensterseifer (2020), por ser uma instituição republicana, a escola tem sua razão de ser fora de si, que só se justifica quando sua máxima é reconhecida; as crises pelas quais ultrapassa revelam seu descompasso em relação à sociedade. O que de melhor pode ser feito em seu interior não é independente do que acontece no exterior. A escola, nesse sentido, é uma instituição com uma configuração construída pelo caráter social, ou seja, é um esforço coletivo que se dá pelos humanos, na tentativa de capacitar as novas gerações a viver em seu mundo.

Para Arendt (2016), as crianças se encontram em um estado de vir a ser, como um ser humano em processo formativo, sendo novas em um mundo que para elas é estranho. Possuindo, assim, para o educador, um duplo aspecto, a criança se encontra em um processo de formação em um mundo que, para ela, é estranho, algo que não é evidente por si só, pois ela (a criança) tem uma relação com o mundo e com a vida, que precisa ser desenvolvida e protegida.

A educação escolar, portanto, assume a responsabilidade social de diferentes demandas em diferentes contextos históricos, o que a obriga a ter um caráter de flexibilidade em relação às novas necessidades que vão surgir em seu interior e exterior – são as demandas do descompasso entre sociedade e escola, que remetem à ideia de crise.

Ainda segundo Arendt (2016), a escola é a instituição interposta pelos sujeitos, entre a família e o mundo. De nenhum modo, nesse sentido, a escola deve fingir ser o mundo, mas fazer uma espécie de ponte, possibilitando a inserção das crianças em um mundo que já foi construído, que as antecede e que vai ser deixado para as próximas gerações. Isso se traduz no esforço contínuo para a educação, ou seja, segundo Fensterseifer (2020), é a natalidade que demanda a educação, fazendo-se mister permitir que as novas gerações incorporem o conhecimento necessário para que se sintam em casa no mundo, que se tornem capazes de nele intervir e potencializar seu entorno para melhorá-lo.

Seguindo com as ideias de Arendt (2016), pode-se pensar que a escola, como constituída atualmente, precisa dar conta de uma tarefa muito complexa, ao ser a responsável por introduzir ou possibilitar a entrada dos jovens no mundo. Nesse sentido, ela precisa torná-los capazes de compreender como esse mundo funciona, capacitando-os para viver nele, e ao fazer isso, criar



a mútua proteção entre as crianças e o mundo, ou seja, é preciso proteger as crianças do mundo para que nada de destrutivo lhes aconteça, mas também precisa-se pensar que o mundo deve ser protegido das crianças, pois ele (o mundo) é uma construção humana, que assim como a escola, nunca está pronto, pois segue um processo de modificações contínuas feitas pelos humanos. Por isso, as novas gerações precisam ter a capacidade e os conhecimentos necessários para dar sequência ao mundo.

Isso não quer dizer que a escola é responsável por resolver os problemas do mundo, nem que ela sozinha capacite os jovens para viver no mundo; esse esforço deve ser feito também pela família das crianças e por toda a sociedade. Segundo Arendt (2016, p. 193), “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. Isso expande a ideia de que os educadores precisam também compreender qual a sua função ao serem professores.

Um ponto bastante interessante em meio a esse diálogo é que começa a se fazer visível o motivo do sentimento de crise quase contínuo na educação, o que se dá pelo princípio do inacabamento dos humanos e de suas instituições, que a todo momento estão sendo revistos, lembrando uma ideia de Fensterseifer (2020), em que não é possível fazer cópias de humanos, e por isso precisa-se de educadores. Dessa forma, os humanos sempre mudam, assim como suas necessidades, e a escola, que se encontra entre os dois, neste caso, os novos humanos e o mundo, fica em descompasso, pois os novos humanos são diferentes dos antigos, e o mundo também muda, mesmo que não seja novo. Explorando-se uma ideia de Arendt (2016, p. 189), tem-se que “a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida.”

São essas e muitas outras concepções que complexificam a escola e que tornam difícil mostrar com nitidez quais são seus objetivos – por que ela existe, qual é a sua função. Sobre isso, Bagnara e Fensterseifer (2019) escreveram alguns capítulos muito esclarecedores, elencando algumas das principais funções comumente atribuídas à escola, dentre elas:

- *Escola e desenvolvimento da sociedade* – Em muitos meios se atribui à escola a necessidade de criar as condições para construir determinado tipo de sociedade. É bastante comum ouvir de políticos e professores ou em Projetos Político-Pedagógicos termos como *transformar a sociedade, formar cidadãos, inclusão social*, entre tantos outros que comumente perdem seus significados por serem repetidos e propagados sem reflexão (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Os autores supracitados, analisando a prerrogativa acima, refletem sobre a potencialidade e limites impostos a ela, e observando, de forma reflexiva, questionam a

possibilidade de a escola dar conta desses desafios sozinha; para eles, delegar tamanha função à escola seria uma tarefa quixotesca, pois a escola, por si só, não consegue desenvolver uma sociedade. Por outro lado, não negam que ela pode contribuir para a formação do cidadão e propagação de valores morais, mas que isso só poderia ser alcançado se tratado na forma de conhecimentos escolares sistematizados pelos componentes curriculares. Da mesma maneira, entendem que é necessário atentar para os temas da bagagem multicultural trazida pelos alunos; logo, a escola pode contribuir com os alunos na compreensão das diferentes temáticas culturais e sociais, que são necessárias para estabelecer relações de respeito na vida em sociedade, problematizando temas como o preconceito racial, identidade de gênero, espiritualidade, meio ambiente e outros.

Problematizar esses temas nos tempos atuais tornou-se algo importante, pois com frequência têm sido usados como espaços de disputa, intolerância e violência. Mais uma vez, entende-se que a escola, somente ela, não consegue solucionar esses problemas, entretanto, sem problematizá-los poderia contribuir para que persistam ou se ampliem; de maneira contrária, ao problematizá-los, potencializaria sua compreensão em relação a outros assuntos sociais, algo que pode ampliar o discernimento que é necessário para exercer a cidadania (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Nessa perspectiva, pode-se pensar que a escola contribuiria com o desenvolvimento da sociedade justamente pela maneira como realiza a mediação e pela forma como produz, tematiza e desnaturaliza os temas de que trata, construindo conhecimentos necessários para um convívio em sociedade pautado pelo respeito e tolerância (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 29).

A desnaturalização de temas sociais e culturais é fundamental para poder realizar uma tematização e problematização dos assuntos, já que é comum se ter atribuições naturais a produtos culturais, o que pode ofuscar a compreensão desses temas. Quando se fala em produtos culturais, fala-se em invenções humanas, os preconceitos, os discursos de ódio, e tantos outros temas que têm gerado violência e conflitos na atualidade muitas vezes são atribuídos a uma ordem de naturalidade, expresso por frases como “é natural que isso aconteça” ou “as coisas são assim”. Mas a grande maioria desses assuntos não é de ordem natural, mas produtos de uma cultura, e esta (a cultura), sendo uma invenção humana, pode ser modificada. Ao se compreender isso, entende-se que os alunos possam ver o tema por outra perspectiva, compreendendo os assuntos com maior densidade teórica, o que é fundamental para sustentar sociedades republicanas e democráticas.

Nesse sentido, Bagnara e Fensterseifer (2019) apontam que “a escola e a educação que ocorre em seu interior radicalizam as promessas da república, pois as ‘boas intenções’ republicanas precisam ganhar corpo no contexto social”. Assim, não seria direcionada à escola toda a responsabilidade sobre o desenvolvimento da sociedade, mas tematizar os valores republicanos e democráticos em seu interior pode servir como mote para que as novas gerações se constituam nesta linha, fortalecendo as virtudes de uma democracia (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

- *A escola e as necessidades/demandas da sociedade* – Essa é outra responsabilidade comumente atribuída à escola, e que tende a delegar uma função da qual ela não dá conta. Da mesma forma que se apontou anteriormente, a escola não consegue, por si só, resolver todas as demandas sociais, mas isso não a exime da responsabilidade de ajudar os estudantes a compreender melhor essas necessidades (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Nesse viés surge uma escola que, amiúde, volta-se ao acolhimento social, na tentativa de resolver as necessidades mais básicas dos estudantes, como acesso à alimentação, moradia, renda, entre outros, e compreende-se que o acesso à educação escolar possui relação direta com estes e outros determinantes sociais, mas que não cabe à escola resolvê-los; caberia a ela construir um debate que permita compreender tais fenômenos, na construção social e na vida das pessoas (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

No sentido expresso pelos autores, cabe à escola criar meios e contextos que favoreçam o debate, para proporcionar aos alunos a possibilidade de compreender o meio sociocultural em que estão inseridos, de modo a tornar visível a conjuntura social que fragiliza a sociedade. É preciso compreender por que motivos pessoas passam fome no Brasil, não têm condições de moradia e de renda, sabendo que essas condições contraditórias causam efeitos nocivos na vida das pessoas.

Assim, na contemporaneidade, seria pertinente pensar que a escola tem como responsabilidade contribuir para entender (e não resolver) os problemas sociais, pois o que lhe dá caráter democrático é a forma como democratiza o ensino. Isso significa que à escola não basta apenas falar em democracia, mas democratizar o acesso aos conhecimentos, ensinados por ela, objetivando auxiliar os estudantes a compreender o mundo (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 31).

A necessidade expressa de fazer com que os estudantes compreendam os aspectos sociais que modificam suas vidas se faz valer na possibilidade de contribuir para que exerçam sua cidadania, que consigam incorporar os valores republicanos e democráticos em seu contexto, ou que, pelo menos, entrem em contato com formas de pensar as possibilidades de

construir uma sociedade mais justa e com equidade. Relembrando a perspectiva de Adorno (2021), de que a exigência de emancipação é evidente em uma democracia, parece fundamental que os sujeitos da educação sejam esclarecidos quantos aos condicionantes sociais que determinam seu dia a dia.

- *A escola e os valores morais* – A concepção de que a escola precisa ensinar valores morais às novas gerações tem sido muito aceita e reforçada na atualidade. Essa perspectiva enfrenta algumas dificuldades, pois é difícil pensar em como trabalhar valores morais, de modo que não se tornem escolhas subjetivas de professores e das escolas. Uma possibilidade a essa ideia subjetiva é elencar valores que são compatíveis com a sociedade republicana e democrática (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Essa concepção é bastante difundida e ganhou espaço devido à inserção escolar precoce, pois muitas crianças iniciam a vida escolar já nos primeiros anos de vida, e passam a maior parte do dia na escola, o que faz com que algumas das responsabilidades e necessidades de inserção social que estavam ligadas à família passem a ser da escola, pelo menos em parte. Dessa maneira, a escola precisa dar sua contribuição para a educação moral, devido ao modo de vida na atualidade, que delega a outras instituições sociais a responsabilidade que originalmente se dava à família, neste caso, a escola (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019).

Dessa forma, pode-se entender que a escola, atualmente, precisa dar conta de tarefas que originalmente não cabiam a ela, o que reforça a ideia de ser uma das mais importantes instituições sociais, tornando-se a base que medeia a entrada das novas gerações na sociedade, o que também é expresso por Arendt (2016), para quem a escola não deve fingir ser o mundo, mas uma instituição que foi interposta entre o domínio privado do lar e o mundo. Analisando as ideias de Bagnara e Fensterseifer (2019), pode-se perceber que um dos problemas está em que, cada vez mais, recaem sobre a escola as responsabilidades que deveriam ser da família e da sociedade como um todo, e isso faz com que a escola tenha de abraçar essas concepções e fazer muito mais do que a sua necessidade original, o que acaba demandando um preparo e uma estrutura que ela não tem, fragilizando, portanto, a educação.

Retomando o diálogo com Bagnara e Fensterseifer (2019),

Pode-se pensar que as expectativas acerca da escola são paradoxais, pois, ao mesmo tempo em que ela parece estar indo “à falência”, inclusive devido à crise de sentidos que enfrenta no contemporâneo, poderia apresentar-se como *locus* privilegiado para compreender (e, na visão de alguns, resolver) diversos problemas imbricados na sociedade.

Isso implica em compreender e debater com maior profundidade a instituição social da escola, de pensar com maior nitidez como ela deve ser estruturada e com maior ênfase, e, ainda, de que maneira vai dar conta de todas as “demandas” que são impostas a ela. É de suma importância pensar alternativas para este cenário, ainda mais complexo no período pós-pandêmico, que abre o espaço para refletir a formação e atuação dos professores neste meio.

- *Escola e conhecimento* – Bagnara e Fensterseifer (2019) compreendem que a escola deve ter como centralidade a produção, construção e transmissão de saberes, as temáticas apresentadas previamente devem ser incorporadas ao debate na forma de conhecimentos escolares. Nessa prerrogativa, a escola não se torna a responsável por resolver os problemas da sociedade, mas possui um papel fundamental de reconhecer o mundo.

Os referidos autores apontam que discutir a centralidade da escola nos processos de construção de conhecimento pode parecer algo simples, mas, dadas as perspectivas anteriormente apresentadas, é possível perceber que não necessariamente este tem sido o guia do desenvolvimento escolar. Percebe-se que a função original escolar “tem sido substituída pela escola do ‘acolhimento social’, que dá centralidade à transmissão de ‘valores morais’ (espécie de ‘catecismo laico’)” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 37).

Dessa maneira, pode-se pensar que a educação escolar tem assumido diferentes perspectivas, por conta de demandas sociais novas, algo que relembra a ideia de crise, que é expressa por Fensterseifer (2020): as crises colocam os sujeitos para pensar que rumo deve ser seguido; aquelas respostas de outrora, assim como as certezas, não cabem mais; precisa-se pensar novas possibilidades, algo que se entende ser próprio da educação, que possibilite que o “novo” seja vislumbrado, que possa emergir em uma nova perspectiva de entendimento.

Retomando o exposto por Bagnara e Fensterseifer (2019), entende-se que essas questões levam a uma espécie de conflito mal resolvido referente à função escolar, fazendo uso de uma reflexão de Libâneo (2012), que compreende que esse conflito está exposto em uma dualidade entre a escola centrada no conhecimento e a escola das missões sociais. Essa dualidade rompe alguns sentidos, ao passo que divide a educação. Dessa forma, torna-se bastante visível a ideia de Bagnara e Fensterseifer (2019) de que a escola deve centrar-se no conhecimento, mas que precisa dar conta de integrar ao debate as demandas sociais, sabendo que, sozinha, jamais vai solucionar os problemas do mundo.

Para Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 38), uma escola pensada sobre a perspectiva republicana e democrática pautada na justiça social é muito interessante, construída juntamente com a ideia de transmissão e construção de conhecimento, fundamental para buscar a justiça social:

Entendemos essas possibilidades como complementares, pois conhecimentos de qualidade são fundamentais para radicalizar o potencial democrático de uma sociedade que preze pela justiça social, algo que se constitui com a participação qualificada de todos os envolvidos nos temas que dizem respeito a estes “todos”.

Dessa maneira, entende-se que a escola pode potencializar, por meio da construção coletiva de conhecimento, o alcance das perspectivas sociais desejadas, dando ênfase em contemplar uma educação republicana e democrática de qualidade, alicerçada naqueles valores morais e culturais que possibilitam equidade social e qualidade de vida para os indivíduos. Corroborando os autores, não se pode imaginar que a escola sozinha vá construir uma sociedade perfeita, ela não vai levar a uma utopia, mas pode potencializar que as decisões corretas sejam tomadas pelos indivíduos, ao passo que compreendam o mundo com maior nitidez.

Essas ideias de Bagnara e Fensterseifer (2019) dialogam com as educações para a saúde de algumas formas, na perspectiva de encarar uma escola com muitas e diferentes possibilidades e funções sociais, ao mesmo tempo que dificulta montar um perfil educacional, possibilita avançar em múltiplas perspectivas.

Dessa maneira, apontando para as demandas de desenvolvimento da sociedade e necessidades sociais, pode-se perceber muitas relações diretas com a educação para a saúde. É possível visualizar a importância de tornar os sujeitos conhecedores desses problemas e objetivos de desenvolvimento social, a fim de que possam buscar melhorar suas condições sociais.

Contudo, do mesmo modo, pode-se perceber que a Educação Física escolar não tem como resolver problemas de saúde dos alunos. Seguindo o diálogo com os autores supracitados, nota-se que ela pode discutir essas características atrelando-as ao seu objeto de estudo, que é a cultura corporal de movimento, tornando visíveis algumas características que antes estavam ocultas.

Da mesma forma é necessário tomar o cuidado de não perder de vista o objeto de estudo da disciplina e tentar resolver problemas que não estão ao alcance da escola, que são de responsabilidade de múltiplos setores sociais; tentar resolver aquilo que, de fato, ela não consegue (como é o caso da saúde) pode fazer com que ela não cumpra seu objetivo educacional, mesmo que seja algo importante, por isso a necessidade de ressaltar que a escola e a Educação Física, concordando com as ideias de Bagnara e Fensterseifer (2019), podem problematizar esses temas com o intuito de tornar visível para os alunos algumas características que podem estar ocultas, possibilitando uma compreensão desses temas.

Dessa forma, pode-se sugerir que, referente à escola, há muitas possibilidades e dificuldades para discutir e compreender, e que essas mesmas se fazem sobre a educação. Adorno (2021, p. 152) faz alguns questionamentos que podem ser utilizados para explorar ainda mais essas possibilidades. Em seus diálogos com Becker, ele faz as seguintes perguntas: “Educação - para quê?”; “Para onde a educação deve conduzir?”. Para ambos, o problema está no entendimento de que este “para quê” não é mais concreto, não é uma obviedade. Para Adorno (2021), fazendo luz a uma ideia de Hegel, este “para quê” deixou de ser evidente, pois houve tempos em que a educação e a formação eram conceitos que se entendiam por si próprios, e dentro da totalidade de uma cultura não eram problemáticos.

No instante em que indagamos: “educação - para quê?”, onde esse “para quê?” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido esse “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (*Ibid.*, p. 152).

Essa ruptura entre o conceito (educação) e seu significado expressa algo que foi discutido por Bagnara e Fensterseifer (2019), e por Arendt (2016): o descompasso entre a sociedade e a escola, algo que é próprio da instituição de símbolos e artifícios do mundo humano, que transcendem a suas características fundadoras, a educação é um complexo processo que medeia a inserção dos novos humanos na sociedade, em um mundo que foi construído pelos humanos que antecederam.

Adorno (2021, p. 154) apresenta uma concepção de educação que aponta para a “produção de uma consciência verdadeira”, desvinculando-se da mera transmissão de conhecimentos e da modelagem de pessoas, logo, assumindo também um importante papel político, ou seja, uma democracia que, para além de funcionar, opera conforme seu conceito, o que necessita de pessoas emancipadas. Para Adorno (2021), em sociedades republicanas e democráticas, trabalhar contra a emancipação, que remete à tomada de decisões consciente e independentes de cada indivíduo, é trabalhar contra a democracia, é exercer um papel antidemocrata. Por isso, a necessidade de a educação conduzir a uma produção de consciência verdadeira.

A ideia de emancipação é ainda bastante abstrata e se encontra relacionada a uma dialética; em seu caminho existem, outrossim, dois problemas dos quais se precisa ter clareza ao elencá-los: o primeiro tange a própria organização do mundo, que se converteu em ideologia, ou seja, ela (a organização do mundo) converteu a si própria em uma ideologia, exercendo uma pressão sobre as pessoas que supera a educação; o segundo problema se refere

à existência de diferenças entre as pessoas; no que concerne à adaptação, a emancipação tem um significado similar à consciência/racionalidade, mas a realidade é sempre uma comprovação da realidade, o que requer uma continuidade de adaptação e de compreensão do mundo (ADORNO, 2021).

Assim sendo, se a educação ignorar o objetivo de adaptação, ela será ideológica, e, ao não preparar os homens para viver no mundo, será impotente. Outrossim, a necessidade da educação frente à realidade muda historicamente, ao passo que o realismo se torna supervalorizado e se impõe sobre os jovens (ADORNO, 2021). Essas sobreposições afetam negativamente a educação ao retirar a possibilidade de compreender a realidade, já que a realidade expressa por Adorno (2021) converteu a si mesma em uma ideologia.

Essa realidade ofuscada pela ideologia causa uma ruptura no campo das experiências primárias. Para Adorno (2021), os esforços educacionais precisam se concentrar nas crianças, no intuito de compreender o que elas não são mais capazes de aprender, o que tem se tornado reflexo dos padrões culturais fragilizados pela indústria cultural. Do mesmo modo, é muito provável que um número incontável de pessoas tenha desenvolvido uma aversão à educação, sobretudo os adolescentes, na pretensão de se desvencilhar das experiências primárias, as quais dificultam sua orientação; por isso, negam tudo aquilo que é diferente, que não é moldado, escolhendo para si mesmos aquilo que não é de sua vontade.

A constituição da aptidão a experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente a mesma, do rancor frente àquilo de que são privados. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam (*Ibid.*, p. 162-163).

Essas rupturas no contexto formativo humano, expressas por Adorno (2021), fragilizam a forma como os sujeitos fazem uso de sua consciência e tomada de decisões, lembrando que consciência tem um sentido muito próximo à emancipação, e que é desenvolvida pela experiência, o que faz refletir sobre como a educação pode tornar os sujeitos conscientes e propiciar a experiência, por isso a dificuldade de construir uma educação emancipatória. O próprio conceito de emancipação é, em parte, utópico, pois construir uma consciência verdadeira requer consciência e possibilidade de tomada de decisão, ao mesmo tempo que os sujeitos, de modo geral, evitam a emancipação, pois, como disse Kant (2021, p. 64), “é tão cômodo ser menor”, algo expresso pela busca de um tutor de alguém que tome as decisões pelas



peessoas, algo que tende a fragilizar as repúblicas democráticas, que repousam na necessidade de emancipação.

No campo específico da educação surgem algumas teorias pedagógicas que tentam dar conta das diferentes possibilidades expressas sobre a escola e a educação, e assim como o que é tocado pelos humanos, elas têm alterações frequentes e buscam se adaptar às formas sociais nas quais precisam ser inseridas.

Pode-se encontrar uma divisão dessas teorias em três grandes grupos. O primeiro deles é o das não críticas, que não estabelecem vínculos entre educação e sociedade; o segundo é o das crítico-reprodutivistas da educação, que estabelecem vínculos entre sociedade e escola, mas não entendem a escola e a educação como possibilidade de construir vínculos educativos críticos a respeito da sociedade (a exemplo, em uma sociedade capitalista só se pode ter uma escola capitalista). Já as teorias críticas da educação que constituem o terceiro grupo são fundamentadas em perspectiva Dialética, com base teórica principalmente marxista, com o objetivo de tornar explícitas as relações entre sociedade e educação (GALLO, 2014).

Entre os três grupos, o terceiro, que abriga as teorias críticas, é o que chama mais atenção, e é por meio dele que se pode buscar com maior profundidade a emancipação. Para Gallo (2014, p. 646),

As teorias críticas da educação colocam-se, portanto, numa perspectiva filosófica para além do humanismo e encontram a sua base na filosofia central do século 19, produzida no seio dos movimentos socialistas de crítica ao capitalismo e com propostas de construção de uma sociedade justa e livre.

Para Kunz (2014, p. 490),

O ensino/aprendizagem da pedagogia crítico-emancipatória orienta-se numa imagem/concepção de aluno(a) com potencial crítico para questionar e responder aos desafios do cotidiano em toda a sua complexidade; numa imagem/concepção de mundo/sociedade que precisa de radicais transformações que para abrigar com justiça e igualdade seus integrantes; uma imagem concepção de educação que se desenvolve de uma “Educação para” em uma “Educação com”, até uma “autoeducação”; uma imagem/concepção de ensino que aposta na capacidade e criticidade do aluno(a).

São nas teorias crítico-emancipatórias que se encontra um forte amparo teórico para dialogar diretamente com Adorno (2021), Arendt (2016) e Savater (2000), teoria que foi bastante difundida na Educação Física escolar pelo professor Kunz e que permite fazer boas construções teóricas entre os objetos do conhecimento que são discutidos e problematizados com os alunos com a realidade social que eles enfrentam.

Para Kunz (2014), na Educação Física, a educação crítico-emancipatória parte da cultura de movimento, de maneira a se constituir e desenvolver empenhada na formação de alunos críticos e em um constante processo emancipatório. Tanto Kunz quanto Adorno (2021) compreendem emancipação a partir do ensaio de Immanuel Kant (2021), “Respondendo à pergunta o que é esclarecimento?”, no qual define como a saída do homem de sua menoridade; para ele, a menoridade é a incapacidade de alguém fazer uso do próprio entendimento sem a direção de outra pessoa.

O interessante é buscar refletir e procurar transpor esse tipo de teoria para a intervenção didático-pedagógica. Segundo Kunz (2004), uma teoria crítico-emancipatória precisa estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois é ela que deve fundamentar o esclarecimento e o agir educacional; para se chegar a uma racionalidade com sentido esclarecido é preciso de uma racionalidade comunicativa. Assim, os alunos devem ser capacitados para o agir social, podendo participar da vida cultural, social e esportiva, não somente pela capacidade funcional, mas sim pela possibilidade de conhecer e problematizar os significados e sentidos através da reflexão crítica. Dessa forma, a emancipação deve ser entendida como tarefa prioritária da educação (KUNZ, 2004).

Para Kunz (2004, p. 33), emancipação é o “processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”. O autor faz uso de uma ideia de Habermas para expressar a importância de uma consciência verdadeira. Para ele, a emancipação só será possível quando os agentes sociais, através do esclarecimento, consigam compreender os mecanismos de dominação e alienação, o que levaria a superar a consciência falsa, compreendendo que sofrem uma coerção autoimposta. Essa busca por uma consciência verdadeira/emancipação pode ser realizada na cultura corporal, e as práticas corporais podem ser estudadas e compreendidas como formas que refletem e mostram mecanismos de dominação social e características da sociedade e grupos sociais.

De acordo com Kunz (2004), a pedagogia crítico-emancipatória, ao introduzir a autorreflexão, deve oportunizar aos alunos a percepção da coerção que lhes é autoimposta, a fim de que consigam dissolver o poder ou objetividade desta coerção, o que os leva a um estado de liberdade e conhecimento de seus interesses verdadeiros. Dessa forma, o esporte na escola e as práticas corporais devem, além de ser praticadas, ser estudadas, compreendidas nos diversos meios dos alunos (KUNZ, 2004).

Outrossim, segundo o mesmo autor, em vez de ensinar esportes pelas concepções de aprender as habilidades técnicas, deve-se ensinar e pensar os conteúdos esportivos com um

caráter teórico-prático, além de considerar aspectos fundamentais, como a integração social e a linguagem, a primeira que se desenvolve em todos os processos coletivos que envolvem ensinar e aprender; deve-se valorizar o trabalho coletivo e a cooperação participativa. A linguagem na Educação Física também ganha destaque, e a linguagem corporal faz com que o sujeito se torne linguagem, o movimentar-se torna-se um diálogo com o mundo.

Portanto, a educação crítico-emancipatória se consolida sobre a necessidade da formação de alunos com capacidade de compreender, refletir e agir sobre a sociedade, a política, a cultura, a educação, entre outros temas que fazem parte do próprio dia a dia. De forma específica, na Educação Física, visualizar essas questões na cultura de movimento, ou seja, como a cultura de movimento é construída, modifica os sujeitos, a sociedade, a cultura, a educação, a política etc., de como esses assuntos se relacionam e o que pode ser feito para melhorá-los. Logo, assume uma função abrangente, que faz surgir a necessidade de ensino e aprendizagem com uma ampla perspectiva.

Contextualizando um pouco, e tentando vincular mais fortemente essas ideias à Educação Física escolar, pode-se compreender, com Bracht e González (2014), que a Educação Física que se conhece hoje é relativamente nova, moderna, resultado de uma sociedade que instituiu o Estado Nacional, organizando a economia de forma capitalista e constituindo os sistemas nacionais de ensino, legitimando a ciência para reconhecer a realidade, “mais especificamente, a Educação Física se relaciona na sua gênese mais fortemente com as instituições médica, militar e educacional” (*Ibid.*, p. 241).

Dessa forma, a Educação Física foi eleita como um dos meios de educação corporal da população, no momento de sua fundação. Juntamente com a escola moderna, a Educação Física se estabelece com forte influência nos conhecimentos médicos, que conduz a um direcionamento higienista, vinculando-se à saúde e à promoção de saúde (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014). Por esses e outros motivos, carrega consigo, até os dias de hoje, fortes ligações e potencialidades para desenvolver ações voltadas para a constituição da saúde dos sujeitos.

Para os autores supracitados, a Educação Física, entre os séculos XIX e XX, perpassa diferentes perspectivas, devido aos momentos históricos em que se encontrava, sofrendo influências tanto de espectro político quanto militar, em diferentes países e estágios do capitalismo, e experiências alternativas de organização sociopolíticas, como no caso do socialismo.

De modo acentuado, no século XX as sociedades ocidentais presenciam a consolidação da Educação Física baseada nos conhecimentos médicos biológicos, com a principal ideia de

promoção de saúde, que, articulada aos conhecimentos pedagógicos, traria o desenvolvimento completo do sujeito (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

Outro ponto de fundamental importância que precisa ser destacado é a relação da Educação Física com os esportes, devido à expansão esportiva na cultura corporal de movimento. Esse momento influenciou muito a Educação Física escolar, a ponto de soldar no senso comum a confusão da Educação Física com a prática esportiva; este evento ficou conhecido como a esportivização da Educação Física, fenômeno que trouxe consigo a influência de novos sentidos, como o de preparar as novas gerações para as práticas esportivas e competições internacionais, algo que não estava ao alcance da ginástica, por exemplo (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

Todos esses princípios que orientaram até então a Educação Física sofrem um abalo na década de 80 do século XX, com o movimento renovador da Educação Física, que fez uma crítica aos paradigmas de aptidão física e esportivismo, levando em consideração a análise da função social da Educação Física que compõe uma sociedade capitalista marcada pela diferença de renda e injustiça de classe (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

Nesse sentido, Bracht e González (2014, p. 242) apontam que “toda a discussão realizada no campo pedagógico sobre o caráter reprodutivista da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física”.

Aqui, começam a ser abertas novas possibilidades para a Educação Física, que precisa renunciar a um caráter esportivista, de aptidão física, para dar luz a uma perspectiva crítica, capaz de compreender fenômenos sociais e culturais, o que impede de seguir uma lógica tecnicista e reprodutivista, já que, por meio das teorias pedagógicas e críticas, buscar-se-á compreender o sentido das coisas para além de reproduzi-las. Evidentemente que essa amplitude complexifica a Educação Física, uma mudança que rompe grande parte dos paradigmas, que até então norteavam o seu ensino, e surgem consigo várias propostas diferentes de ensino, que abrem espaço para diferentes perspectivas. Bracht e González (2014) apontam as seguintes: “A Abordagem Desenvolvimentista, desenvolvida pelo grupo do professor Go Tani da USP, a Educação do Corpo Inteiro, do Professor João Batista Freire, da Unicamp” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014, p. 245), entre outras.

Na perspectiva crítica surge o Coletivo de Autores, grupo que se organizou juntamente com o professor Kunz da UFSC, e da proposta de Aulas Abertas em Educação Física, trazida para o Brasil pelo professor Reiner Hildebrandt (*ibid.*, 2014).

Com essa herança multidirecional, a Educação Física entra em contato com múltiplas possibilidades de ensino, a exemplo, a teoria higienista, com base nos conhecimentos médicos, que possibilita lançar algumas luzes sobre a educação para a saúde, na perspectiva biológica, compreendendo as variáveis fisiológicas, a modificação corporal causada pelo exercício físico, entre tantas outras, que articulada com os conhecimentos sociais consegue ampliar a capacidade dos sujeitos de compreender como se constitui sua saúde.

Da mesma forma, a teoria crítica que articula saberes das áreas sociais e filosóficas pode lançar olhares por diferentes perspectivas sobre a forma como se tematiza a cultura corporal de movimento e os distintos eventos que constituem a saúde dos sujeitos. Pode-se tematizar, por exemplo, a percepção corporal, o mundo *fitness*, os esportes como formas que representam o capitalismo, entre outros.

No campo das teorias críticas, segundo Bracht e González (2014, p. 146),

As formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista moderna, sendo o esporte de alto rendimento paradigmático neste caso. Assim, as propostas sugerem, basicamente, procedimento didático-pedagógicos que, ao se tematizarem as diferentes formas culturais do movimentar-se humano, promovam o esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo concomitantemente as consequências para tal: a lógica Dialética e o agir comunicativo. Objetiva-se na Educação Física escolar, assim formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos.

Dessa forma é possível perceber que a Educação Física escolar passou de uma perspectiva higienista e esportivista com fins técnicos, de reprodução de movimento, e prática esportiva, que privilegiava a reprodução de conhecimento, para uma abordagem crítica, com fins de formar sujeitos capazes de compreender e agir autonomamente em torno da cultura corporal de movimento na esfera pública, como expresso pelos autores citados acima.

Essa mudança paradigmática fez com que novos sentidos fossem explorados pela Educação Física escolar, na busca de contemplar novos objetivos. Nesse ínterim, formar cidadãos autônomos e capacitados para intervir na esfera pública torna-se um dos pilares da Educação Física – algo que também traz dificuldades. Bracht e González (2014) apontam que muitos professores foram formados para ensinar exercícios físicos, portanto, ensinar de forma crítica, fazendo uso de conhecimentos da Filosofia e Sociologia, torna-se um grande desafio.

Nesse sentido e com a possibilidade de pensar a Educação Física escolar por diferentes áreas do conhecimento, ou melhor, fazendo uso de diferentes conhecimentos, consegue-se enriquecê-la simbolicamente, discutindo e problematizando diferentes temas que se tornaram

de alta relevância para o momento histórico em que se localiza a Educação Física escolar. Um desses temas é a educação para a saúde.

De antemão, é possível afirmar que a Educação Física escolar não pode, e nem mesmo consegue, responsabilizar-se pela saúde de seus alunos. Por outro lado, não é preciso muito esforço para perceber a importância de se ter problematizações e compreensões a respeito da saúde em ambientes de ensino.

A esse respeito, pode-se pensar: Qual a responsabilidade social da Educação Física escolar a respeito da saúde? Como a Educação Física escolar pode integrar a educação para saúde em suas aulas? Porém, antes de responder a essas duas questões, precisa-se problematizar qual a função da Educação Física escolar e por que ensinar Educação Física às crianças na escola.

Antes de tudo é interessante lembrar qual a função da escola. Para Arendt (2016), a escola é a instituição interposta entre o lar e o mundo, com o objetivo de fazer a transição da criança, que esteve no domínio privado da família para o mundo; nela, o comparecimento não é exigido pela família, mas sim pelo Estado, e os conhecimentos a serem tratados ali também são dirigidos pelo Estado. O professor, nesse meio, precisa conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros.

Cabe também localizar a escola como instituição republicana e democrática. Para Fensterseifer (apud BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 48), “na escola republicana todos os componentes curriculares devem responder com seu caráter público no modo como lidam com o conhecimento e as diversas relações sociais que acontecem nesse espaço”. Seguindo com Fensterseifer, isso se traduz no esforço de não simplesmente reproduzir os sentidos e significados, mas desnaturalizá-los, mostrando os diversos sentidos que podem ser produzidos pelos sujeitos nos diferentes meios.

A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) estabelece que a Educação Física no ensino médio

possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BNCC, 2018, p. 483).

Ainda:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde (BNCC, 2018, p. 484).

Pode-se partir dessas duas ideias expressas pela BNCC (2018) para começar a refletir sobre a Educação Física e como ela assume uma posição que remete à necessidade de um pensamento crítico, para além de experimentar os gestos e movimentos, compreender o sentido das práticas de atividade física, dos movimentos e expressões culturais, produtos de diferentes e diversas culturas.

Para a BNCC (2018) é preciso refletir sobre o corpo, seus limites e possibilidades, a saúde é contextualizada na necessidade de se ter um estilo de vida ativo e nos componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. Se, por um lado, há os conhecimentos da Educação Física levados também para a perspectiva conceitual, ultrapassando os afazeres práticos dos movimentos, por outro ainda se pode perceber que a abordagem sobre saúde deixa um pouco a desejar, pois é possível aprofundar mais essa temática, ao passo que se sabe da transcendência da perspectiva de saúde sobre muitos condicionantes, a forte influência do meio social sobre ela e da transcendência com as práticas corporais de movimento. Dessa forma, a manutenção da saúde não se dá apenas por um estilo de vida ativo, mas por um complexo de fatores que atuam sobre os indivíduos, como discutido no início desta dissertação, com base em Scliar (2007), Gonçalves (2014), Oliveira (2022) e Canguilhem (2009).

É perceptível a ligação histórica da Educação Física escolar com a saúde, como já abordado anteriormente, com base em Bracht e González (2014), e acredita-se que, por mais que este não seja o princípio norteador da Educação Física, é um forte motivo para consolidá-la como disciplina curricular. Isso não quer dizer que a Educação Física seja a responsável por promover a saúde dos alunos, mas que pode ocupar uma posição privilegiada no sentido de algo que vá para além dos conhecimentos teóricos a respeito da saúde e abrace meios práticos para isso.

Destarte, a Educação Física escolar, alinhada a outras disciplinas da escola, pode promover a compreensão aprofundada de alguns conhecimentos necessários para a promoção de saúde, no sentido de tornar os alunos conscientes de quais são as condições sociais e biológicas que condicionam a promoção de saúde dos indivíduos, e como isso se traduz no meio em que eles vivem, no que acontece fora do ambiente escolar.

Algo bastante interessante e expresso pela BNCC (2018, p. 484) é a disponibilidade de espaços públicos para as práticas corporais,

É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário.

Com essas aprendizagens em conjunto é possível fazer ligações daquilo que se trabalha na escola para o que se tem fora dela, com a vida comunitária e social. Assim, o que for ensinado e aprendido dentro da escola pode servir como ferramenta para possibilitar o exercício da cidadania por parte dos alunos.

É importante destacar a necessidade de espaços públicos para lazer e convívio social, o que torna possível ampliar as práticas corporais, fortalecendo a cultura corporal de movimento e a perspectiva de uma formação que vai para além de conhecimentos técnicos e que atinjam uma perspectiva humana e social.

Dessa forma, o esporte, as brincadeiras, jogos, danças e demais formas de expressão cultural precisam de locais apropriados para sua prática e de sujeitos que conheçam e se habituem em praticá-los, seja pelos benefícios à saúde, seja pelo bem-estar, convívio social, entre outros motivos. Com esses espaços, consegue-se ampliar a diversidade das práticas culturais de movimento e a possibilidade de os sujeitos tomarem um estilo de vida ativo, além de aproximar os conteúdos aprendidos e problematizados na escola com o meio externo à escola, pois permitem compreender e explorar os temas com maior ênfase e profundidade teórica. Isso possibilita transpor, na prática, aquilo que se aprende na teoria. Um exemplo bastante evidente são os determinantes sociais de saúde, que podem ser problematizados nessa perspectiva, a fim de promover maior domínio teórico a respeito de fatores sociais que influenciam a saúde da maioria das pessoas.

Para a BNCC (2018) é preciso promover o diálogo com as demais áreas do conhecimento, para possibilitar aos estudantes compreender as gestualidades da cultura corporal de movimento e as dinâmicas sociais.

Essa reflexão sobre as vivências também contribuem para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos (BNCC, 2018, p. 486).



Dessa maneira, entende-se que a BNCC (2018) localiza a Educação Física escolar como componente curricular que demanda responsabilidades complexas, pois as práticas corporais precisam ser articuladas de forma a proporcionar, de modo crítico, reflexões e problematizações que refletem o meio sociocultural dos estudantes.

Uma possível reflexão a ser feita é que, como área do conhecimento, a Educação Física foi prejudicada historicamente pela falta de criticidade e compromisso com um saber conceitual, e por uma atuação tecnicista e reprodutivista que deixava a desejar na formação de cidadãos autônomos, pois reproduzir movimentos para buscar um corpo desenvolvido fisicamente não emancipa, o que emancipa é a consciência a respeito do meio em que se vive, do que se pode fazer para melhorá-lo e de como agir de forma autônoma, sem necessitar do direcionamento de alguém, assim como foi expresso por Kant (2021), ao responder o que é esclarecimento.

Entende-se que a BNCC (2018) apresenta uma proposta para a Educação Física escolar que pode ser muito interessante para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, potencializando a emancipação e tomada de decisão desses sujeitos ao longo dos diferentes anos escolares.

Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 54) entendem que os alunos devem, na escola por meio da Educação Física escolar ou outros componentes curriculares,

ao longo dos anos escolares, conhecer, vivenciar, problematizar e – sempre que possível – experimentar e sentir os distintos temas e conhecimentos específicos, de cada disciplina, potencializando nos alunos a emancipação intelectual e a formação de sujeitos políticos favorecendo as tomadas de decisão autônomas acerca de cada assunto desnaturalizado, desvelado.

Assim, a Educação Física escolar precisa se comprometer em, por meio de seus conteúdos, formar cidadãos capazes de agir conscientemente na cultura de movimento, conhecendo várias formas de expressão cultural e dispondo de conhecimentos conceituais e críticos para compreender a relação dessas práticas com o meio social.

A saúde pode ser abordada em diferentes perspectivas, como um tema que atravessa as práticas corporais e a constituição corporal dos sujeitos, de modo a proporcionar uma vivência teórico-prática que possibilite uma visão ampliada sobre o tema, lançando luzes sobre a forma que os sujeitos compreendem tanto o conceito de saúde que carregam consigo quanto as novas possibilidades que vão conhecer após uma problematização da temática.

Nesse sentido, a ideia é que a Educação Física torne visíveis algumas questões que ultrapassam as práticas corporais no sentido de saber fazer, ou seja, não é apenas executar e

conhecer as práticas corporais, mas entender como elas se relacionam com os sujeitos, com o meio social, se podem ser reconstruídas fora do ambiente escolar, se são comumente praticadas por todas as classes sociais ou apenas por algumas, se são preferidas por questões de gênero, idade, entre outros, que podem ser problematizadas buscando compreender o motivo que leva a essas fragmentações.

Essas práticas podem ser vinculadas a diferentes questões que corroboram a saúde, como a influência da atividade física nos sintomas depressivos, em doenças crônicas como a Diabetes, na manutenção do peso, da pressão arterial etc. Os fatores biológicos podem ser tematizados junto às questões socioculturais. Isto é, faz-se mister compreender, de maneira aprofundada, o que é saúde e atentar para as condições socioculturais que afetam a saúde dos indivíduos, da mesma forma que existe a necessidade de ter ambientes públicos externos à escola que possibilitem a realização de atividades físicas e esportivas, assim como atividades culturais promovidas pelo poder público, é necessário ter acesso a condições de qualidade de vida básicas, como moradia, alimentação, saneamento básico, serviços de acompanhamento à saúde, renda, entre outros.

Esses conhecimentos das questões sociais precisam ser trabalhados em todas as disciplinas em suas especificidades; é preciso levar até os alunos a possibilidade de refletir sobre as diferentes demandas que possuem com relação ao mundo em que vivem, para que possam se empoderar de conhecimentos que permitam o exercício de sua cidadania de forma esclarecida.

Nesse viés, precisa-se relembrar a ideia de que a escola e seus componentes curriculares fazem a preparação para que os jovens, crianças e adolescentes possam viver no mundo e compreender então como ele funciona, estando sempre atentos às transformações constantes nesse mundo, como foi expresso por Arendt (2016).

Assim, a Educação Física deve problematizar a cultura corporal como uma parte integrante deste mundo, como um conhecimento teórico, prático e crítico que deve ser apropriado pelas novas gerações, na perspectiva de fazer uso dele e transformá-lo para compor novas possibilidades e enriquecer ainda mais essa diversidade cultural. No exercício de tentar compreender melhor a cultura corporal e movimento, pode-se buscar novamente apoio em Kunz (2014, p. 170-171):

São inúmeras as atividades práticas que indivíduos de diferentes contextos sociais e culturais realizam, valendo-se do movimento humano com características expressivas, comunicativas e produtivistas que são imediatamente reconhecidas pelos indivíduos desse contexto como uma atividade típica do meio, portanto, dessa cultura.

Ampliando esse diálogo com Kunz (2014), a cultura corporal torna-se o objeto de estudo da Educação Física. A riqueza simbólica que compõe essa cultura abre portas para diferentes estudos e concepções, pois ela é própria de cada meio sociocultural e se modifica em diferentes locais, sendo que cada cultura vai produzir a sua cultura de movimento. A cultura de movimento está ligada de forma direta e indireta ao meio e aos sujeitos, remetendo ao contexto histórico do lugar, a história de vida das pessoas, e, como sendo um produto da cultura no sentido de algo produzido culturalmente, sofre a influência de culturas externas.

Kunz (2014, p. 171) define como parte integrante da “cultura de movimento todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdica, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural”. Desse modo é possível incluir todas as formas de se movimentar do humano que tenham como objetivo a ludicidade e que se constituem em diferentes formatos, consolidando-se em jogos, brincadeiras e outros, como os exemplos citados acima.

Após essas discussões, pode-se buscar algumas respostas para a questão que norteou este setor: qual a função social da Educação Física escolar na sociedade? De forma resumida, pode-se apontar para a perspectiva de formar cidadãos autônomos/emancipados para agir na cultura corporal de movimento, compreendendo essas manifestações de forma crítica e reflexiva, seus contextos históricos, sociais, midiáticos, entre outros, assim como a importância de adotar um estilo de vida ativo, entendendo a maneira como a atividade física é relevante para manutenção da saúde e constituição corporal. Não se deve esquecer da necessidade de compreender esses assuntos de maneira ampliada, dando atenção aos fatores sociais e políticos, que têm grande influência sobre a cultura de movimento e a saúde, como acesso à renda, saneamento básico, políticas públicas, trabalho digno, que são fundamentais para se ter uma vida digna.

Portanto, entendemos que a Educação Física escolar assume fortes responsabilidades no contexto social. Obviamente, isso não quer dizer que ela precisa solucionar essas demandas, como expresso por Bagnara e Fensterseifer (2019), não pode ser a única responsável pela saúde dos alunos, pelas políticas públicas, por um ambiente sociocultural que permita a prática de atividades físicas, entre tantos outros. Mas cabe a ela tornar os alunos conscientes dessas questões, para que possam agir como cidadãos, a fim de tornar, ou pelo menos tentar, o meio em que vivem melhor.

Frente a isso, torna-se interessante pensar em o quanto disso pode se tornar possível com as mudanças estruturais que acontecem atualmente no ensino médio e as transições pelas quais ele passa.

### 3.1 NOVO ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO

O Ensino Médio é uma etapa fundamental da educação básica, e nos últimos anos tem passado por algumas mudanças e instabilidades. A partir disso, entende-se ser fundamental compreender esta etapa com maior clareza, e como a Educação Física está sendo discutida nessa nova proposta de Ensino Médio pela BNCC (2018).

Para a BNCC (2018, p. 461), “o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação”. Esta é uma etapa educacional muito importante para os jovens, é a última da educação básica e, portanto, antecede, na maioria das vezes, a entrada no mercado de trabalho ou no ensino superior, que intensificam a vida social e a autonomia dos alunos.

Dessa maneira, parece fundamental adaptar esta etapa do ensino a uma proposta com maior criticidade e reflexão, de modo a conduzir esses alunos a uma melhor compreensão social e da formação básica que tiveram durante o Ensino Fundamental. O problema é que a nova organização curricular do Ensino Médio, pautada pelos itinerários formativos e projeto de vida, parece ser insuficiente em alguns quesitos, e, portanto, torna-se interessante fazer uma análise sobre eles, principalmente sobre o Novo Ensino Médio Gaúcho.

De modo geral, pode-se ver que a BNCC (2018, p. 463) traz características bastante interessantes para o Ensino Médio, mas, por outro lado, alguns pontos ainda parecem frágeis. Por exemplo, há uma boa compreensão da escola como instituição que precisa acolher uma ampla diversidade cultural, “que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem”. Essas características parecem muito interessantes, de modo a conduzir para questões consideradas essenciais; parece muito bom construir um modelo educacional em que os estudantes sejam protagonistas desse processo. É possível relembrar ideias de Arendt (2016), de Savater (2000) e de Adorno (2021), principalmente quando levantadas questões complexas e multifatoriais, como o ensino para a saúde. Em certa medida, todos são agentes da construção de sua saúde quando modificam e significam o mundo a sua volta, mas, por outro lado, não se deve deixar de notar que, historicamente, o Ensino Médio enfrentou e enfrenta

problemas de qualidade. Diante disso, cabe pensar como que itinerários formativos ou trilhas pedagógicas vão conduzir a esse processo de protagonismo.

Ao dispor de itinerários formativos, as escolas possibilitam que os alunos escolham qual área do conhecimento estudarão, mas nem todas as escolas vão dispor de vários itinerários formativos – os próprios itinerários podem deixar a desejar, no sentido de não ampliarem a formação, mas sim fechar em torno de algumas disciplinas de caráter obrigatório e com grande carga horária, sem dispor de tempo para as demais. Isso pode gerar uma atrofia curricular; as diferentes disciplinas permitem diferentes visões sobre o mundo e, ao retirá-las da grade curricular, são retiradas as possibilidades de os alunos compreenderem o mundo por aqueles disciplinas.

A Educação Física, segundo a BNCC (2018, p. 471), está localizada na área das linguagens:

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

Outro possível problema é que as habilidades que os alunos devem desenvolver e que estão descritas na base não deixam muito explícito como devem ser desenvolvidas. Como exemplo, pode-se tomar a primeira habilidade disposta pela BNCC (2018, p. 491) para as linguagens: “(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos”. Entende-se que por meio dessa habilidade pode-se pensar muitas alternativas, já que é composta por todas as disciplinas que integram a área das linguagens, a exemplo da Educação Física no que tange ao “processo de produção e circulação de discursos”. Pode-se pensar o mundo *fitness*, as compreensões de saúde como produto, dos grandes eventos esportivos, do acesso a lazer, entre tantos outros.

Isso acaba criando a possibilidade de pensar o ensino de forma ampliada, mas também abre bastante possibilidade de interpretações que podem acabar desfocando a ideias principais. Outro ponto é a forte mudança no novo Ensino Médio, tendo em vista que o planejamento escolar leva um tempo consideravelmente alto, perde-se em partes a possibilidade de implementar um processo contínuo de mudança, com mais estabilidade e qualidade.

Uma forma de enfrentar esse problema é por meio do currículo. Tendo em vista a dimensão de importância e complexidade que ele possui, pode ser um forte aliado na busca de

soluções para articular de maneira satisfatória os conhecimentos das diferentes disciplinas no novo Ensino Médio, visando também às alterações no meio social que fazem surgir as necessidades de buscar novos sentidos para a educação.

Para Moreira e Silva (1995, p. 8), o currículo é um artefato social e cultural, “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Assim, quando se pensa sobre ele, percebe-se que assume uma dimensão ampla e complexa que permite identificar várias condições e características sociais.

Seguindo com Moreira e Silva (1995), o currículo é abrangido por relações de poder, é histórico, transmite visões particulares e interessadas, produz identidades individuais e particulares, sua história tem forte ligação com a sociedade e a educação.

Essa ligação do currículo com a sociedade condiciona, em múltiplos aspectos, a necessidade de pensar nele de maneira social e histórica, portanto, o conhecimento que ali é condicionado no caráter de currículo educacional precisa ser analisado como sendo o conhecimento sistematizado que vai ser transmitido nas instituições de ensino (MOREIRA; SILVA, 1995).

Toda vez que se falar em contexto educacional, precisa-se falar de currículo, que vai ser fundamental para transpor, na prática nas instituições de ensino, aquilo que foi compreendido como necessário para a formação dos alunos. Para Moreira e Silva (1995, p. 21), “O currículo é uma área contestada, é uma arena política”. Os mesmos autores destacam a intrínseca relação do currículo com a ideologia, que está entrelaçada com o poder e o interesse. “A ideologia, nesta perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essa divisão” (*ibid.*, p. 23).

Com esse sentido, a Ideologia representa uma forma de ver o mundo, mas não é isso que chama atenção nela, é que essa forma de ver o mundo é interessada, pois transmite uma visão vinculada aos interesses dos grupos que possuem uma vantagem na organização social, sendo necessária para que eles se mantenham na posição de poder (MOREIRA; SILVA, 1995).

Logo, pode-se entender que a construção do currículo se faz em um amplo aspecto – político, histórico e social –, abrangendo relações de poder e que podem ser mais bem compreendidas por teorias sociais, já que conduzem uma gama de pontos transversais e multidisciplinares que são mais bem interpretados com um olhar ampliado.

A ideologia, neste meio, mostra-se como fundamental para entender alguns desses pontos e a forma como se estrutura a sociedade. Para Moreira e Silva (1995), “é muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam”.

Por isso, a importância de integrar diferentes perspectivas e áreas do conhecimento para pensar o currículo educacional.

Outra característica fundamental do currículo é a relação direta que possui com a cultura. Para Moreira e Silva (1995), “a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural”. Assim sendo, os referidos autores destacam que no sentido da teoria crítica a cultura não é vista como uma coisa, algo único praticado por todas as pessoas, mas sim como um terreno de luta, e por isso ela se torna algo inseparável das classes sociais, pois em sociedades divididas a cultura é onde se dá a luta para superar as divisões sociais, e neste meio o currículo escolar se torna um campo privilegiado para as manifestações deste conflito.

Pensar no currículo é lembrar que ele estará envolto por todas essas ideias e perspectivas, que fazem dele algo muito difícil de compreender, principalmente, de forma livre e emancipada, demandando, então, um constante movimento de busca de conhecimento e apropriação simbólica, para poder intervir, priorizando aquilo que os sujeitos vão precisar saber para construir uma vida digna e própria daquilo que desejam.

O currículo não é nesta perspectiva apenas a sequência dos conteúdos que vão ser ensinados e problematizados, ele é muito mais do que isso. Como Moreira e Silva (1995) mostram, ele é uma arena política, é um campo em que se pode colocar em pauta as diferentes estruturas sociais que dividem a sociedade, é uma possibilidade de emancipar, de tentar tornar as pessoas conscientes das diversas complexificações sociais que abalam suas vidas e do que elas podem fazer para melhorá-las, possibilitando que esse aluno faça uso de suas compreensões.

Essa discussão em torno do currículo abre o espaço para problematizar e tentar compreender o quão difícil é montar uma proposta educacional e um novo Ensino Médio, como pensar a amplitude da educação em um país com a dimensão do Brasil, as múltiplas culturas e desigualdades.

Como a ideologia pode se manifestar e agravar a crise na educação? Como os preconceitos vão prejudicar a construção do currículo? Com foco no tema desta dissertação, como essas questões, todas juntas, influenciarão na construção de uma educação para a saúde? É muito difícil construir respostas para essas questões, mas é importante ter em mente a ampla complexidade desse cenário para não montar uma receita pronta que, talvez, seja impossível de se realizar, por não levar em consideração essas características da educação.

Logo, depara-se com uma espécie de freio, no sentido de que, quanto maior o aprofundamento em torno de um tema, mais se vê a complexidade de fazer uma proposta

curricular que dê certo, que abrace as necessidades dos alunos e torne possível desenvolver e ensinar aquilo que eles precisam aprender; mas que não caia no que Bagnara e Fensterseifer (2019) discutiram, ou seja, nas amplas perspectivas de escola que acabam fazendo com que ela perca seu sentido primordial de trabalhar com o conhecimento científico.

Portanto, para compreender melhor como está estruturado o Novo Ensino Médio, foram selecionados alguns artigos recentes que fazem esta abordagem e que serão discutidos na próxima seção.



#### **4 O NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO: ANALISANDO AS POSSIBILIDADES DE ENSINO SOBRE AS EMENTAS DA TRILHA DE APERFEIÇOAMENTO DA ÁREA FOCAL LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS**

Ao ser realizada uma busca pelo novo Ensino Médio Gaúcho no Navegador Google, tem-se um direcionamento para o site “Ensino Médio Gaúcho (educacao.rs.gov.br)”, no qual a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS) mostra o que mudou no Novo Ensino Médio Gaúcho a partir de 2022. Outrossim, apresenta informações sobre o que ele é, a estrutura pedagógica, a organização dos itinerários formativos e seus componentes curriculares.

No mesmo portal se encontra também o material de apoio aos professores, que, segundo a SEDUC-RS, contém as ementas das disciplinas que servem para orientar o trabalho dos professores na organização dos planos pedagógicos e planos de estudos. Sobre essas ementas é que a análise a seguir será construída.

Além disso, estão disponíveis o Caderno dos Componentes Obrigatórios e o Referencial Curricular Gaúcho que serão discutidos de forma breve. O foco principal será sobre o Caderno de Linguagem e suas Tecnologias. A Educação Física está localizada junto a essa área, acompanhada das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, compondo, com elas, três trilhas pedagógicas no segundo e terceiro anos do Ensino Médio.

Analisa-se as ementas que competem à Educação Física escolar, isto é, aquelas sobre as quais o perfil pedagógico está dado, preferencialmente, para os professores de Educação Física, ou compartilhados entre estes e algum outro, a exemplo, a Educação Física e/ou Artes. Chega-se, então, a 11 ementas, que serão analisadas tentando entender quais as possibilidades da Educação Física escolar nas chamadas trilhas de aprofundamento curricular, que constituem a parte flexível do currículo e que podem ser escolhidas pelos alunos.

As ementas a serem analisadas se localizam em três trilhas de aprofundamento curricular. Far-se-á a análise das ementas em conjunto, já que há uma série de repetições entre elas, procurando destacar alguns pontos fortes ou fracos, tentando entender qual o posicionamento da Educação Física no novo Ensino Médio Gaúcho e o que se perde caso ela não seja ofertada.

Quadro 1 – Trilhas que abrangem a Educação Física escolar

Trilhas que abrangem a Educação Física escolar		
Trilha 1: Expressão corporal e cidadania	Trilha 2: Expressão corporal, saúde e bem-estar	Trilha 3: Expressão Corporal, medidas e grandezas
<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica da área de Linguagens e suas Tecnologias, com ênfase na diferenciação e nas aproximações possíveis entre as expressões verbal e não verbal. Busca o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a compreensão das linguagens e de suas particularidades bem como a apropriação dos elementos que as constituem, com destaque para o estudo das possibilidades de exploração da expressão corporal por meio de diferentes práticas de linguagem (RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2022, p. 20).</p>	<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar as aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica com ênfase na linguagem corporal e suas diferentes possibilidades de expressão. Explorando o uso do movimento por meio de práticas esportivas, artísticas, sociais e culturais. Busca o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a ampliação da visão de mundo dos estudantes, o exercício da autonomia e o protagonismo, através da pesquisa e de processos criativos diversificados. Proporciona a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens (RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2022, p. 58).</p>	<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica da área de Linguagens e suas Tecnologias, com ênfase na diferenciação e nas aproximações possíveis entre as expressões verbal e não verbal por meio da Cultura Corporal de movimento. Busca o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a compreensão das linguagens corporais e de suas particularidades bem como a apropriação dos elementos que as constituem. Com destaque para o estudo das possibilidades de exploração da expressão corporal por meio de diferentes práticas de linguagem (RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2022, p. 104).</p>
<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica da área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio de uma reflexão sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas nas práticas da cultura corporal, bem como as suas reflexões no acesso e na democratização das práticas corporais (<i>ibid.</i>, p. 39).</p>	<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica da área de Linguagens e suas Tecnologias, com ênfase na diferenciação e nas aproximações possíveis entre as expressões verbal e não verbal. Busca o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a compreensão das linguagens e de suas particularidades bem como a apropriação dos elementos que as constituem. Com destaque para o estudo das possibilidades de exploração da expressão corporal por meio de diferentes práticas de linguagem (<i>ibid.</i>, p. 63-64).</p>	<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica da área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio de uma reflexão sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas nas práticas da cultura corporal, bem como as suas implicações no acesso e na democratização das práticas corporais (<i>ibid.</i>, p. 124).</p>
<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar as aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica com ênfase na criação de projetos de atuação por meio de diferentes linguagens relacionando-as à cultura corporal e suas diferentes possibilidades de</p>	<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica, com enfoque nas múltiplas linguagens artísticas e na sua relação com a corporeidade. Busca o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a ampliação da</p>	<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar as aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica com ênfase na criação de projetos de atuação por meio de diferentes linguagens relacionando-as à cultura corporal e suas diferentes possibilidades de</p>

<p>expressão. Explora o uso do movimento por meio de práticas esportivas, artísticas, sociais e culturais. Busca o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o exercício da autonomia e o protagonismo, através da pesquisa e de processos criativos diversificados. Promove a atuação social por meio da intervenção na realidade, proporcionando a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens (<i>ibid.</i>, p. 44).</p>	<p>visão de mundo dos/as estudantes, o exercício da autonomia e o protagonismo, através da pesquisa e de processos criativos diversificados. Proporciona a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens (<i>ibid.</i>, p. 71).</p>	<p>expressão. Explorando o uso do movimento por meio de práticas esportivas, artísticas, sociais e culturais. Busca o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o exercício da autonomia e o protagonismo, através da pesquisa e de processos criativos diversificados. Promove a atuação social por meio da intervenção na realidade, proporcionando a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens (<i>ibid.</i>, p. 128).</p>
	<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica da área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio de uma reflexão sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas nas práticas da cultura corporal, bem como as suas reflexões no acesso e na democratização das práticas corporais (<i>ibid.</i>, p. 81).</p>	
	<p>Ementa: Este componente tem por objetivo aprofundar as aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica com ênfase na criação de projetos de atuação por meio de diferentes linguagens relacionando-as à cultura corporal e suas diferentes possibilidades de expressão. Explora o uso do movimento por meio de práticas esportivas, artísticas, sociais e culturais buscando o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o exercício da autonomia e o protagonismo, através da pesquisa e de processos criativos diversificados. Promove a atuação social por meio da intervenção na realidade, proporcionando a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens (<i>ibid.</i>, p. 85).</p>	

Fonte: Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação (2022): adaptado pelo autor.

É interessante fazer um resumo das ementas, abordando os sentidos por elas direcionados. Algo que fica bastante notório é a compreensão e exploração das linguagens e

expressões verbais e não verbais, a articulação desses elementos na cultura corporal de movimento, contemplando também o entendimento das linguagens e seus elementos constituintes. De modo geral, as três trilhas contemplam essa dimensão e especificam muito pouco sobre o rumo a se seguir, parecendo algo bastante abstrato.

Essa percepção de que as ementas são abstratas, isto é, não exploram o que deve ser desenvolvido com a robustez necessária, fica evidente nas diferentes interpretações e conteúdos possíveis que elas podem acabar agregando, pois termos e frases, como compreender as linguagens, os elementos que as constituem, como elas estão presentes nas práticas corporais são questões muito rasas. O mesmo acontece com as ideias de protagonismo na pesquisa e intervenção na realidade, ficando a pergunta: como fazer isso?

Torna-se extremamente difícil pensar conteúdos e um currículo que seja qualificado com essas informações; é difícil dizer o que deve ser desenvolvido em cada uma dessas ementas, pois elas, por si só, dizem muito pouco, por mais que façam sugestões importantes, além do fato de as três trilhas serem extremamente parecidas.

Da mesma forma, existem características bastante contraditórias que dificultam manter a qualidade desta etapa de ensino; há a presença de ideias de como ampliar a visão de mundo dos estudantes, mas como uma trilha pedagógica que substitui as disciplinas básicas vai ampliar a visão de mundo? O que parece é que ela vai reduzir a visão, já que direciona a um campo específico.

Um segundo ponto presente nas três trilhas é a “reflexão sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas nas práticas da cultura corporal, bem como as suas reflexões no acesso e na democratização das práticas corporais” (RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2022, p.39). Essa é, sem dúvida, uma ementa que desperta fortes possibilidades, é fundamental debater questões sociais, políticas e econômicas que integram a cultura corporal de movimento, e o quanto isso vai refletir na democratização de práticas corporais, abrindo possibilidade para abordar uma ampla rede de assuntos e muitos temas transversais, como saúde, diversidade, renda etc., podendo ser facilmente ligado à realidade dos alunos, e assim possibilitar que eles compreendam essas dimensões em suas perspectivas de vida, analisando essas questões a partir do meio em que vivem.

Um terceiro ponto bastante discutido pelas ementas é a exploração dos movimentos pelas diversas práticas culturais, sociais, esportivas, expressivas, com algumas características muito importantes sendo abordadas, como a elaboração de projetos, ampliação da visão de

mundo dos estudantes, democratização das práticas corporais, acesso ao lazer, dentre outras coisas.

Há também um posicionamento em favor do protagonismo dos estudantes, podendo-se ampliar o amparo teórico sobre a prática de diferentes esportes por diferentes classes sociais, gênero, raça, e o quanto o poder econômico das pessoas influencia nas práticas da cultura corporal ou se, por exemplo, a cidade em que se vive tem políticas públicas de acesso ao esporte e ao lazer, dentre tantas outras.

De maneira geral, as ementas abordam temas importantes e abrem possibilidades de ensino que permitem articular com outras disciplinas, o que é bastante interessante por abranger esses saberes, possibilitando abraçar múltiplos temas transversais, com protagonismo por parte dos alunos e professores. Mas isso tudo sem garantias, pois as ementas pontuam, muitas vezes, características desejadas, não explorando o que, de fato, os alunos precisam aprender, ficando em uma posição que permite que diferentes conteúdos sejam problematizados.

Outro ponto muito negativo é a forte semelhança entre as ementas que constituem trilhas diferentes – se são trilhas diferentes, não deveriam conduzir a pontos diferentes? E se os estudantes fizerem mais de uma trilha, correm risco de repetir o conteúdo? Esse é um ponto que chamou bastante atenção. A Educação Física escolar tem muitas possibilidades de ensino, entendendo-se que elas devem ser aproveitadas; isso faz com que exista a possibilidade de pensar novas ementas capazes de abordar mais conteúdos, reforçando a ideia de que as disciplinas não devem ser removidas da formação básica.

Compreende-se também que as ementas, mesmo sugerindo questões fundamentais, não criam possibilidades para realizar o que elas estão propondo, tornando evidente uma possível perda do sentido e objetivos que deveriam ser construídos, ao colocar objetivos distantes, tais como ampliar a visão de mundo, intervir na realidade e protagonismo na pesquisa. É possível pensar e refletir sobre a maneira como isso será feito se nem mesmo está claro o que os alunos precisam aprender nesta etapa? O que eles devem aprender com o Novo Ensino Médio Gaúcho? Como alguém vai modificar a realidade sem os conteúdos básicos? Como ampliar a visão de mundo sem as disciplinas básicas? Como definir o que cada ementa deve desenvolver?

Essas questões servem para pensar melhor como as trilhas devem ser construídas e qual a viabilidade delas, isto é, se em algum momento vão trazer melhoras para educação. Da forma como estão apresentadas, parece haver um rompimento do sentido da educação, por mais que em vários momentos pontuem temas importantes.

Para uma melhor compreensão deste aspecto, basta lembrar o diálogo expresso por Bagnara e Fensterseifer (2019), no qual se discutiram as diferentes perspectivas sociais que a

escola alcança, como desenvolver a sociedade, acolher as diferentes necessidades dos alunos, entre outros, que acabam por fazer com que ela tenha uma fuga de seu sentido original.

Mas frente a isso, qual a função da Educação Física escolar no Novo Ensino Médio Gaúcho? Para que ela serve? A saúde pode compor um tema transversal importante para essa disciplina? Essas são questões que o Referencial Curricular Gaúcho ajuda a responder, mas, para o último questionamento levantado, pode-se dizer que a palavra *saúde* nem mesmo aparece nas ementas das trilhas. Isso pode ser visto como uma fragilidade, já que na BNCC (2018) compete à Educação Física escolar problematizar a saúde junto aos alunos, discutindo questões como padrão de beleza, exercício físico e desempenho, saúde, autoconhecimento e autocuidado com o corpo, temas de muita importância e que podem deixar de ser discutidos pelos alunos, gerando uma lacuna em sua formação.

Esse é um ponto que merece atenção. O fato de a palavra *saúde* não estar presente nas ementas e ser bastante destacada na BNCC (2018) mostra uma assimetria entre a BNCC (2018) e o Novo Ensino Médio Gaúcho (2022). Por mais que apareça como sugestão de ensino não é um tema da disciplina, e passa a ser uma das inúmeras opções que se têm, como se fosse um tema de baixa importância. Isso reforça argumento anterior, isto é, de que as disciplinas básicas devem ser mantidas no currículo, e que as ementas, por serem muito amplas, deixam uma brecha com relação à escolha dos conteúdos, o que certamente pode se tornar um problema.

Voltando para o Referencial Curricular Gaúcho, na tentativa de compreender melhor como ele posiciona a Educação Física escolar, percebe-se que ela deve possibilitar aos estudantes se apropriarem de forma crítica da Cultura Corporal de Movimento, vivida e compartilhada pelas juventudes, partindo do diálogo com o tensionamento e vivências das práticas corporais e os sentidos que são atribuídos por ela (RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2021).

Para o Referencial Curricular Gaúcho,

entende-se como manifestações da cultura corporal de movimento as lutas, as ginásticas, as danças, as atividades rítmicas e expressivas, os jogos e brincadeiras, os esportes, as práticas corporais de aventura na natureza, e as, das culturas indígenas, de matriz africana e quilombola, possibilitando o diálogo crítico que potencialize reposicionar a cultura corporal de movimento a partir dos demarcadores socioeconômicos e culturais, étnicos e raciais e de gênero que transitam nestas manifestações (RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 156-157).

Isso vai ao encontro de parte do que foi discutido nas ementas das trilhas que integram a área das linguagens. Seguindo com o Referencial curricular, tem-se um parágrafo bastante esclarecedor:

Essa posição configura a possibilidade de explorar uma pluralidade de linguagens que se cruzam nas juventudes que compartilham o espaço cultural da escola, de modo que o diálogo, a reflexão e o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no seu interagir no mundo com protagonismo. Esse movimento deve permitir e favorecer o diálogo nesta área de conhecimento e com as demais áreas, de modo a ampliar a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos e dinâmicas sociais que estão associadas às práticas corporais (RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 157).

Esse último parágrafo, citado do Referencial Curricular Gaúcho (2021), evidencia uma série de possibilidades de conhecimentos importantes a serem tratados pela Educação Física escolar. Ele estabelece um diálogo entre o fenômeno da cultura corporal de movimento e a dinâmica da vida social dos estudantes, ou seja, a Educação Física escolar, ao ser a responsável por fazer uma apropriação crítica da cultura corporal de movimento, abre espaços para discutir, tematizar e tornar visível distintas questões sociais, que poderiam ficar ocultas sem essas discussões, abrangendo as múltiplas juventudes e culturas que interagem dentro da escola e com o mundo.

Ao problematizar a cultura corporal de movimento, podem ser alcançadas amplas perspectivas de ensino. Muitas características culturais e sociais são refletidas nos esportes, nas brincadeiras, nos jogos, na dança, nas expressões artísticas, nas linguagens verbais e não verbais. As desigualdades também podem se fazer evidentes no acesso ao lazer, à saúde, à cultura, à informação de qualidade, e os problemas sociais, como um todo, podem ser explorados dentro da cultura corporal de movimento, a fim de que se tornem visíveis e, por meio disso, busque-se formas de tentar amenizá-los ou pelo menos compreendê-los.

Algumas ementas refletem essas questões, o que faz pensar que foram construídas com o intuito de buscar debater esses temas com os alunos. A segunda e a terceira ementas da trilha – Expressão Corporal e Cidadania – dialogam neste sentido, pois exploraram os temas da cultura corporal em uma perspectiva crítica, com o intuito do desenvolvimento do protagonismo e pesquisa dos alunos com intervenção na realidade. Essa é uma ampla potencialidade para exercer diálogos com a saúde e educação para a saúde, e se relaciona com a segunda ementa da mesma trilha.

Exercer o protagonismo social no sentido de conseguir agir autonomamente, buscando a construção de sociedades mais justas, parece fundamental em sociedades que prezam pela

emancipação. Isso, como já discutido em relação a Adorno (2021) e Arendt (2016), é algo fundamental em democracias. Há também de se notar que é uma ampla perspectiva para trabalhar com saúde e lazer, principalmente com a proposta de intervenção na realidade, expressa na terceira ementa da primeira trilha.

Obviamente, não se faz necessário esperar uma ampla mudança na realidade, pois isso seria muito complexo, o que foi, outrossim, expresso por Bagnara e Fensterseifer (2019) como uma das atuais perspectivas da escola, e que acaba fragilizando seu sentido original. Contudo, este aspecto pode ser pensado como uma característica positiva, já que desenvolve temas importantes. A ampliação de espaços para as práticas corporais em locais públicos é uma excelente pedida para a intervenção na realidade, além de ser um forte meio para dialogar com a saúde e espaços para convívio social, que são expressos nas ementas com a ideia de democratizar o acesso às práticas corporais.

A pesquisa pode ser um forte instrumento de construção de conhecimento junto aos alunos, e permite que com protagonismo ampliem seus conhecimentos. Há uma infinidade de temas que podem ser pesquisados na cultura corporal de movimento, dentre os quais, também, os relacionados à saúde, como as variáveis fisiológicas e o efeito do exercício sobre elas – como os esportes se difundiram em diferentes culturas; quais as possibilidades de lazer disponíveis atualmente e como as pessoas costumam usufruir delas em suas cidades; quais esportes são praticados em diferentes países; como diferentes culturas lidam com as questões de saúde.

Isso pode ficar visível ao retomar alguns pontos. As problematizações conceituais a respeito da saúde podem ser usadas para compreender melhor como as pessoas entendem e compreendem o que é saúde. O conceito de Scliar (2007) esclarece muito essa perspectiva, dialoga com o campo simbólico do mundo humano, possibilitando relações com as ideias de Savater (2000), de que as coisas, além de serem o que são, também significam, e esses significados precisam de uma ampla atenção.

Os demais conceitos, como os de Canguilhem (2009) e Gonçalves (2014), também merecem forte atenção, pois permitem compreender outros pontos referentes à saúde, principalmente atrelados a características mais orgânicas e próprias do sujeito, sem deixar de contemplar os marcadores sociais.

A pesquisa pode ser utilizada para fazer com que os alunos compreendam aquilo que eles querem saber e que faz parte de sua cultura corporal de movimento e o que devem saber para serem cidadãos autônomos e capazes de intervir nesta cultura, proporcionando um aprendizado maior sobre temas como saúde, lazer, práticas corporais esportivas, rítmicas, expressivas etc., que são fundamentais na formação humana.



Dessa forma, pode-se dizer que a Educação Física escolar tem uma importante função na formação das novas gerações, pois a cultura corporal de movimento integra a formação humana e social, com amplo repertório de ações que podem conduzir a uma formação que preze pela autonomia e emancipação dos alunos, em sociedades cada vez mais complexas e que necessitam cada vez mais do diálogo e da compreensão da condição humana.

Algo que surpreendeu é que a palavra *saúde* não está presente em nenhuma ementa, sendo ela é citada pelas trilhas como sugestão de ensino, inclusive como parte do título de uma delas. Pode, assim, ser vista e tratada como um tema transversal passível de compreensão dentro dos fenômenos das linguagens e da cultura corporal de movimento. É, outrossim, um tema que permite um trabalho interdisciplinar, que possibilita compreender na prática e no meio de vida dos alunos o quanto a realidade social que eles enfrentam vai modificar o seu estado corporal e a sua vida biológica e social.

A saúde não é o objeto de estudo da Educação Física, mas é um dos temas de ensino mais influentes e fundamentais que podem ser explorados por ela dentro e fora do ambiente escolar, e com uma ligação histórica com sua gênese, como expresso por Bracht e González (2014).

Além do mais, possui forte ligação com as políticas públicas, características sociais e econômicas que interagem com a cultura corporal de movimento, que podem possibilitar explorar a saúde em perspectivas sociais, com os determinantes sociais de saúde, por exemplo, e nas ligações diretas e indiretas com o exercício físico, tanto com um olhar biológico quanto social.

Podem ser tematizados mitos e falácias sobre saúde, como a ideia de que basta tomar decisões corretas na alimentação, praticar exercícios físicos e se poupar para se manter saudável. Como abordado por Canguilhem (2009), isso nem sempre é possível, pois podem ser discutidos conceitos de saúde diferentes, como o expresso pela OMS (1946), de que a saúde é um completo estado de bem-estar físico, mental e social, ou o de Canguilhem (2009), de que consiste em uma margem de tolerância às infidelidades do meio ou do que é necessário para sentir-se saudável.

Pode-se e deve-se problematizar saúde, conforme a BNCC (2018), debatendo padrões de beleza, exercício físico e performance, estilo de vida ativo, limites do corpo e componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. Pode-se também pensar como Scliar (2007) e verificar que saúde não é a mesma coisa para todo mundo. A saúde, na Educação Física, pode ser vista como um tema integrante e transversal das práticas corporais de movimento, com possibilidade de construir, juntamente com os alunos, uma ampla

compreensão a respeito do tema, aliando questões teóricas e práticas, para que o compreendam em suas questões conceituais e práticas do dia a dia, significando o que aprendem na escola com o que se tem fora dela.

Isso pode fazer com que os alunos desenvolvam um maior nível de autonomia e emancipação, podendo contribuir em sua qualidade de vida e meio social. É importante destacar que a saúde é citada na BNCC (2018) como um tema de ensino da Educação Física escolar no Ensino Médio, e tendo em vista a importância que é delegada a esse tema nos dias atuais parece fundamental que seja debatida. Também é notória a dimensão de mitos e a presença de desinformação e informação descontextualizada das redes, o que faz com que pareça cada vez mais importante investir em formação de qualidade para todos.

Mas o que é questionado em um último momento é o quanto os alunos podem sair prejudicados com relação aos conhecimentos debatidos acima, caso não escolham ou não tenham a possibilidade de escolher as trilhas que envolvem a Educação Física escolar ou mesmo as demais disciplinas que vão deixar de cursar por não serem ofertadas na formação básica.

Não se pretende aqui levantar uma bandeira em defesa dos números de hora aula para cada componente curricular, mas questionar qual a lacuna que ficará no desenvolvimento dos alunos com perda de acesso aos conhecimentos desses componentes. Será que não é necessário tematizar a cultura corporal de movimento no Ensino Médio? Como ficará a formação desses alunos sem esses conhecimentos? Essas questões podem levantar uma série de hipóteses, mas de forma geral pode-se dizer que a Educação Física escolar desenvolve saberes únicos, sobre fenômenos amplamente presentes no dia a dia das pessoas, e que não ter acesso a esses conhecimentos pode, sim, levar a uma formação fragilizada em múltiplos aspectos.

Uma forma simples de visualizar isso é pensar no quão importante é para um cidadão ter conhecimentos sobre as práticas corporais que integram seu dia a dia, como são as possibilidades de lazer em sua cidade, se o poder público direciona verba para isso, se existem locais públicos que possibilitem a realização de práticas corporais de lazer com segurança onde ele reside, como o poder público trabalha com a educação e promoção de saúde, como o acesso à renda vai interferir nas possibilidades de esse sujeito se movimentar, de acessar práticas corporais, quantos esportes esse sujeito deixará de saber praticar ou de conhecer até o final do Ensino Médio, caso não tenha aulas de Educação Física. Outrossim, como será a capacidade de esse sujeito se expressar corporalmente, com as linguagens verbais e não verbais, sem as aulas de Educação Física e Artes.

Por mais que esses sujeitos já tenham tido amplas experiências com as práticas corporais de movimento no Ensino Fundamental, é no Ensino Médio que poderiam aprofundar seus

conhecimentos sobre elas, de pesquisar sobre, conhecê-las e conhecer seus corpos em movimento com maior profundidade teórica e criticidade, de pensar pesquisas e projetos para alterar a sua realidade e ampliar a visão sobre o mundo, como as próprias ementas do ensino médio estão propondo. Tudo isso será negado a eles, caso não tenham uma formação geral básica no Ensino Médio. Excluir disciplinas para que os alunos possam escolher por trilhas pedagógicas pode fragilizar de múltiplas maneiras a formação desses alunos e prejudicá-los como cidadãos.

Por esse motivo, entende-se que, por mais que as trilhas apresentem ideias interessantes, podem acabar causando prejuízos na formação dos alunos, por não promoverem uma visão ampliada de mundo, no sentido de que cada disciplina do contexto escolar pode possibilitar que os alunos dominem os conhecimentos que pertencem àquela disciplina, e que ao não cursarem a disciplina em questão não terão a possibilidade de dominá-los; por isso podem acabar tendo uma formação fragilizada.

Certamente é possível pensar alternativas para isso, mas retomando-se o diálogo com Arendt (2016), com a ideia de que a escola precisa ser uma espécie de ponte entre o domínio privado da família e o mundo, e que por isso ela deve (não só a escola, mas toda a educação) preparar as novas gerações para dar sequência e continuidade neste mundo, precisa-se pensar que tipo de formação se quer dar para esses alunos, que geração será deixada para dar sequência a este mundo, e quais serão os impactos de uma formação frágil em relação à cultura corporal de movimento, que é uma dimensão complexa que interage com a sociedade de múltiplas formas.

Dessa maneira, é possível ver que pode ser negado aos alunos alguns conhecimentos e experiências que são fundamentais para seu desenvolvimento. Há também de se estabelecer diálogo com Adorno (2021), no que se refere ao campo das experiências primárias, que parecem também ser prejudicadas ao passo de não possibilitarem aos alunos que experienciem múltiplos saberes e formas de conhecer o mundo através de seus corpos.

Não é necessário fazer muitos esforços para pensar temas de grande importância para a formação de alunos que são direta e indiretamente ligados à cultura corporal de movimento. Os fenômenos esportivos, a busca por características corporais socialmente desejáveis, as dimensões da saúde que sofrem influências pelos exercícios físicos, expressão corporal, interação social, entre tantos outros, que vão deixar de estar presentes na formação dos alunos e que possivelmente fariam diferença em sua construção social.

Todos esses aspectos parecem fundamentais para formar cidadãos autônomos e emancipados, na perspectiva de que possam compreender a sociedade em que vivem e buscar

melhoras na própria qualidade de vida, tanto nas decisões que devem tomar individualmente quanto nas que podem ser tomadas em conjunto, em pensar e compreender políticas públicas e estruturas sociais, em dialogar e compreender o que pode ser feito para construir meios sociais mais agradáveis.

Esses aspectos remetem à formação humana, à necessidade que os humanos têm de interagir entre si e de contestar a atenção dos novos humanos na educação, como foi expresso por Savater (2000). A cultura corporal de movimento é integrante da humanidade e compõe uma grande parcela de significados e artifícios sociais do mundo humano que devem ser explorados, tentando compreender questões caras à sociedade e que influenciam a vida dos sujeitos da educação. Entende-se que, a partir do momento em que esses sujeitos conseguem compreender essas características, eles podem se tornar emancipados, no sentido expresso por Kant (2021) – de que compreendem e podem fazer uso de sua compreensão a fim de buscar uma melhoria social.

Diante disso, dispõe-se realizar a proposição de um possível caminho teórico para desenvolver uma educação para a saúde, tentando mostrar algumas possibilidades de ensino. Dessa forma, entende-se que um possível caminho teórico seria iniciado com o desenvolvimento de um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, para compreender o que sabem sobre saúde, os mitos, crenças etc., seguido de uma compreensão crítica de alguns conceitos de saúde.

Um segundo momento pode desenvolver buscas teóricas a respeito da influência de exercícios físicos sobre doenças ou quadros de saúde, seguido de vivências corporais desses exercícios. O mesmo pode ser feito sobre exercícios e saúde mental, debatendo ideias como ansiedade, depressão, insônia, entre outros.

Existe também a forte ligação entre os determinantes sociais de saúde e as práticas corporais de movimento, questões como renda, trabalho digno, repouso, segurança, escolaridade, os quais podem ser explorados tentando fazer com que os alunos compreendam como o meio em que eles vivem influencia a saúde, a percepção de saúde e acesso a práticas corporais.

Não se pode deixar de notar a excelente ligação dessa temática com as políticas públicas, tema que não pode ser deixado de lado ao formar cidadãos; é fundamental que os alunos compreendam o que são políticas públicas, possam buscar as que fazem parte do seu dia a dia e, além disso, propor novas.

Esse momento em que alunos vão propor as políticas públicas é fundamental, pois ele pode ser usado como um marco para fazer uma interlocução com os temas das aulas anteriores e refletir as teorias na realidade dos alunos.

Propor esse percurso teórico se direciona a buscar um exemplo de algumas possibilidades das muitas existentes para discutir uma forma de desenvolver a educação para a saúde na Educação Física escolar. Busca-se, aqui, contemplar alguns dos temas que são considerados essenciais para o desenvolvimento de cidadãos, a forma, no que se refere à metodologia aplicada para desenvolver essa unidade dependerá do meio em que ela for colocada em prática na turma de alunos e na escola entre outros fatores.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Analisando as possibilidades, pode-se perceber que a educação para a saúde nas aulas de Educação Física escolar se encontra em uma dualidade. Por um lado, há muitas possibilidades. Para Bracht e González (2014), a Educação Física possui uma ligação histórica com a saúde; entende-se que isso a favorece em realizar diálogos e contextualizações a respeito dela, já que dentro da própria evolução da disciplina se percebem diferentes meios de abordar e compreender a saúde em relação às diferentes culturas e tempos, e que ela (a saúde) também é atravessada de múltiplas formas pela cultura corporal de movimento.

Da mesma forma, a BNCC (2018) considera que a Educação Física no Ensino Médio deve desenvolver conhecimentos em torno da saúde, possibilitando que os alunos conheçam seus limites e potencialidades corporais, explorando os movimentos e suas relações com a manutenção da saúde. A cultura corporal de movimento se entrelaça com a saúde de múltiplas formas, é um conteúdo fundamental na formação dos alunos, tendo em vista a importância que é dada a esse tema na contemporaneidade, e a necessidade de compreensões aprofundadas e críticas, que tornam possível aplicar os conhecimentos teóricos no dia a dia e se distanciar de mitos e informações descontextualizadas.

Algo próximo a isso é escrito por Savater (2000), o qual compreende que os sujeitos vivem em um mundo onde as coisas não simplesmente são o que são, elas também significam, devendo-se prestar muita atenção nesses significados, já que, em certa medida, o que as coisas são não depende desses sujeitos, mas o significado que atribuído a elas, sim, tendo-se a possibilidade de esses significados serem modificados, tentando, mesmo sem garantias, modificar a realidade que os (sujeitos) circunda.

Este argumento de modificar a realidade também está presente no Novo Ensino Médio Gaúcho, e é algo que se pode considerar fundamental, não no sentido de transformar o mundo por completo, já que isso seria uma utopia, mas de tentar promover pequenas mudanças em torno da realidade dos sujeitos. Certamente esse é um objetivo difícil de alcançar, mas que pode ser fundamental para promover uma melhoria na qualidade de vida das pessoas.

Mas tudo isso e muito mais pode ser deixado de lado pelo simples fato de que a Educação Física pode não estar presente no segundo e terceiro anos do Ensino Médio, e com apenas uma hora aula no primeiro ano. É de se questionar o que se pode estudar em uma hora aula – será possível discutir e compreender temas complexos nesse período?

Isso gera uma ideia de contradição. Percebe-se que são direcionados para a Educação Física escolar, tanto pela BNCC (2018) quanto pelo Novo Ensino Médio Gaúcho (2021 e 2022),

muitos conteúdos de grande importância para a formação dos alunos, mas que, ao mesmo tempo, podem ser deixados de lado pela simples não oferta da disciplina.

Outro ponto que não pode ser deixado de lado é o quanto as trilhas pedagógicas podem limitar a visão de mundo dos estudantes. Por mais que elas, em suas ementas, pontuem que pretendem ampliar a visão de mundo, dificilmente conseguirão fazer isso, já que, em partes, substituem as disciplinas básicas, aquelas que, de fato, podem ampliar a visão de mundo.

Algo que também é discutido por Molina Neto (2023), Jucá, Maldonado e Barreto (2023), e Rocha e Farias (2020) é o fato de que o novo Ensino Médio traz grandes prejuízos à Educação Física escolar, e deve ser revogado.

Em meio a essas considerações, o que chama bastante atenção é que um Ensino Médio sem formação básica pode fragilizar os conhecimentos que os sujeitos terão sobre o mundo, inclusive a formação humana, como aponta Molina Neto (2023), e parece ir contra aquilo que foi discutido a partir de Adorno (2021) e Arendt (2016), os quais entendem que cabe às antigas gerações preparar as novas para viver no mundo humano, cabe ensinar a elas como o mundo é, e fazer com que se sintam em casa no mundo. Entende-se que para que essas metas sejam cumpridas é preciso uma formação multidisciplinar, que possibilite aos alunos compreender o mundo em sua ampla rede de significados. Relembrando, mais uma vez, Arendt (2016), precisa-se pensar que pessoas serão formadas para dar sequência neste mundo e que mundo será deixado para essas pessoas.

Da mesma forma, pode-se pensar que a preparação desses alunos para viver no mundo humano vai estar muito atrelada ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho criativo e visão empreendedora, algo que foi apontado por Jucá, Maldonado e Barreto (2023).

Outro ponto de destaque é que o Novo Ensino Médio, segundo Jucá, Maldonado e Barreto (2023) e Molina Neto (2023), parece estar a serviço de grupos empresariais, no sentido de tentar formar mão de obra barata e sem criticidade, e como os trabalhos atuais não necessitam de pessoas saudáveis e fortes, a Educação Física perde seu espaço no ambiente escolar. Outra característica que merece forte destaque é a contradição entre o Novo Ensino Médio Gaúcho e o Ministério da Saúde (2021 apud MOLINA NETO, 2023), já que este indica a oferta da disciplina de Educação Física três vezes na semana, enquanto que aquele praticamente retira a disciplina da grade curricular.

Se a compreensão for direcionada para esta linha, serão percebidas algumas características que sugerem que o Novo Ensino Médio Gaúcho pode provocar uma forte fragilidade na formação das novas gerações, e que, por mais que em muitos momentos fale em suas ementas sobre dar autonomia e protagonismo aos alunos, pode gerar o questionamento

sobre se não será contrário a isso, já que, ao retirar disciplinas da formação básica, retiram-se possibilidades de compreender a sociedade, a cultura, a política, a si próprios, entre muitas outras questões, por meio daquelas disciplinas que são fundamentais para a vida dos alunos, ou seja, menos conhecimento é menos capacidade de agir no mundo social, é menos capacidade de emancipar-se. Para dar mais sentido a isso é preciso lembrar de Adorno (2021), para o qual ir contra a emancipação é ir contra a democracia, já que as democracias repousam na emergência emancipatória, na necessidade de cidadãos que consigam compreender e exercer suas necessidades.

Para Kunz (2004), o ato de emancipar é libertar o jovem das condições que impeçam que ele faça o uso de sua razão crítica, e logo a possibilidade de agir no meio social e cultural, de colocar em prática aquilo que desenvolvem na educação. É nesta linha que se apresenta uma nova fragilidade, que se refere a articular o que se aprende na escola com o que se tem de possibilidades fora da escola. Isso requer um amplo repertório de conhecimentos, além de ser fundamental que os alunos entrem em contato com diferentes perspectivas disciplinares para poder ver o mundo de vários pontos e conseguir significar os objetos de conhecimento.

Dessa maneira, entende-se que um Ensino Médio sem todas as disciplinas básicas terá dificuldades em formar alunos para exercer sua cidadania. A BNCC (2018) considera o Ensino Médio como uma das etapas mais importantes da formação básica, e pontua que toda essa importância não tem sido garantia de qualidade. Nesse sentido, ao retirar algumas disciplinas, essa formação tenderia a ficar ainda mais frágil? Acredita-se que sim, já que, ao remover essas disciplinas da grade curricular, remove-se a possibilidade de os estudantes entrarem em contato com os conhecimentos que elas dispõem, isto é, eles não terão acesso aos conhecimentos básicos que são fundamentais para exercer sua autonomia social.

Basta lembrar as ideias de currículo expressas por Moreira e Silva (1995), para quem o currículo é um campo de disputa, uma área contestada, em que se pode problematizar diversos temas de luta social, como, por exemplo, a saúde, mas fica difícil visualizar uma construção curricular neste Novo Ensino Médio com a amplitude das ementas e as trilhas pedagógicas.

Portanto, cabe seguir ponderando em que medida o Novo Ensino Médio Gaúcho conseguirá dar aos alunos uma formação de qualidade, já que parece ser frágil formar alunos sem as disciplinas básicas, algo que foge também das experiências primárias expressas por Adorno (2021) e da possibilidade de esses alunos conhecerem uma série de artifícios culturais, sociais, científicos, entre outros.

Assim, respondendo à pergunta que norteou esta pesquisa – Quais as possibilidades e/ou alternativas de educação para a saúde na Educação Física escolar no Novo Ensino Médio



Gaúcho? Pode-se começar dizendo que elas só existirão se as escolas em questão disporem de trilhas pedagógicas na área das linguagens, mas que, quando disponíveis, a Educação Física ocupe uma excelente posição para construir saberes sobre esses e muitos outros temas que integram a cultura corporal.

Isso se faz mister porque a cultura corporal de movimento é atravessada de muitas formas pela saúde, o que se traduz em múltiplas possibilidades de ensino, inclusive em perspectivas emancipatórias. Além disso, está amparada pela BNCC (2018) para problematizar várias temáticas ligadas diretamente à saúde.

As diferentes perspectivas que foram abordadas sobre a saúde nesta dissertação podem ser incorporadas aos temas da cultura corporal de movimento, tanto nos sentidos biológicos, como alguns apontados por Canguilhem (2009) – de a saúde ser um conjunto de seguranças e seguros – quanto nas perspectivas culturais apontadas por Scliar (2007). Pode-se também discutir os marcadores sociais de saúde, como renda, condições de moradia, trabalho etc., e ligá-los a opções como democratização das práticas corporais em locais públicos, acesso a lazer, esportes, cultura, entre tantos outros, e como os exercícios físicos podem auxiliar na manutenção da saúde.

Destarte, há opções de trabalhos práticos no sentido de se exercitar, experienciar, sejam práticas corporais de lazer, exercícios físicos, esportes, danças, lutas, sejam teóricos, direcionados a perspectivas biológicas, culturais, sociais, entre muitas outras, que podem alcançar boas perspectivas de ensino, direcionadas direta e indiretamente para a realidade dos alunos, o que pode possibilitar formar alunos emancipados para agir na cultura corporal de movimento por meio de muitos aspectos.

Por outro lado, no entanto, tudo isso pode ser negado aos alunos com a ausência da oferta da Educação Física escolar. Reitera-se, mais uma vez, que a formação básica é de ampla importância para os alunos e que não deve ser, tão cedo, substituída por uma formação “específica”.

Portanto, existem muitas possibilidades de educação para a saúde na Educação Física escolar, amparadas pelo documento normatizador da educação, que é a BNCC (2018), e que devem ser desenvolvidas a fim de promover uma boa formação para os alunos. Desse modo, entende-se que a Educação Física é uma disciplina fundamental no Ensino Médio e que pode promover muitos saberes importantes e uma formação de qualidade, desde que seja ofertada dentro das escolas como componente curricular obrigatório e com um número de aulas que permita desenvolver temas complexos.

A fim de encerrar esta etapa, pode-se dizer que existe uma ampla possibilidade de educação para a saúde na Educação Física escolar, e que o Novo Ensino Médio está prejudicando a formação dos alunos no que se refere, principalmente, às questões de autonomia e formação humana, direcionando a uma frágil formação específica.

Dessa maneira, e por esses fatores retratados em muitos momentos do texto, entende-se que o Novo Ensino Médio deve ser alterado com urgência, já que na forma como se estrutura prejudica a formação dos alunos e fragiliza a sua construção enquanto cidadãos para agir em um mundo complexo e rico de significados.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Teodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 241-247.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**: Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- 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.
- CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- DEVÍS, José. Salutismo In: GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 590-593.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Tarefa Educacional na Especificidade da Escola**. Ijuí: Unijuí, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas 2002.
- GONÇALVES, Aguinaldo. Saúde. In: GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 593-595.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.
- IBGE. Expectativa de vida dos brasileiros aumenta 3 meses e chega a 76,6 anos em 2019. In: Agência IBGE notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29505-expectativa-de-vida-dos-brasileiros-aumenta-3-meses-e-chega-a-76-6-anos-em-2019>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 35, n. 66, p. 01-17, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina.

KANT, Immanuel, **Textos Seletos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

KUNZ, Elenor. Cultura de Movimento. In: GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 170-172.

KUNZ, Eleonor, Transformação didático-pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuí: Unijui, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tadeu Tomás da. Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tadeu Tomás da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortes, 1995.

MOLINA NETO, Vicente. Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, v. 29, 2023.

OLIVEIRA, Victor José Machado de. **Educação Física para a Saúde: Uma aposta em (form)ação**. Curitiba: CRV, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Nova Iorque. 1946.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno de linguagens e suas tecnologias**, Porto Alegre, RS. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1hWsZ\\_LwrnxzoynNkWhZ3mx6DehlyPmHw/view](https://drive.google.com/file/d/1hWsZ_LwrnxzoynNkWhZ3mx6DehlyPmHw/view)>. Acesso em: 31 out. 2023.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Referencial curricular gaúcho**, Porto Alegre, RS. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202207/14142026-rcgem-jul-22.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2023.

ROCHA, Bruna Beatriz da; FARIAS, Márcio Norberto. A nova reforma do ensino médio amparada pela Lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de educação física. **Revista Devir Educação**, Lavras-MG. Edição Especial – Ago./2020.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n.17, v.1, p. 29-41, 2007.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flavio Carvalho. O Conceito de Saúde. **Revista de saúde pública**, Universidade de São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542. Out. 1997.