



JOÃO PAULO DOS SANTOS OLIVEIRA



**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM SAÚDE
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Uma análise sobre a prática pedagógica de professores
da Rede Pública Estadual de Pernambuco.**

RECIFE, 2017

JOÃO PAULO DOS SANTOS OLIVEIRA

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma análise sobre a prática pedagógica de professores na Rede Pública Estadual de Pernambuco.

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, como requisito para a obtenção de título de mestre em Educação Física.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Cultura, Educação e Movimento Humano.

LINHA DE PESQUISA: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Souza Junior

RECIFE, 2017

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação “A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma análise sobre a prática pedagógica de professores na Rede Pública Estadual de Pernambuco.”

Elaborada por João Paulo dos Santos Oliveira

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: “Cultura e Movimento Humano”.

Prof. Dr. Mauro Virgílio Gomes de Barros

Coordenador do Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida - Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dra. Ana Patrícia Siqueira Tavares Falcão - Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. Marcílio Souza Junior - Universidade de Pernambuco (Orientador)

(Suplente) Prof. Dra. Eduarda Cesse - Cpq Aggeu Magalhães – Fiocruz/PE

(Suplente) Marcelo Soares Tavares de Melo - Universidade de Pernambuco

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Universidade de Pernambuco – Recife

Oliveira, João Paulo dos Santos

O48c A constituição dos saberes escolares em saúde na educação física escolar: uma análise sobre a prática pedagógica de professores da Rede Pública Estadual de Pernambuco / João Paulo dos Santos Oliveira. – Recife : UFPB; UPE, Escola Superior de Educação Física, 2017.

203 f. il.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcílio Souza Júnior

Dissertação (Mestrado – Educação Física) Universidade Federal da Paraíba; Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017.

1. Saúde escolar 2. Educação em saúde 3. Educação física I. Souza Júnior, Marcílio (orient.) II. Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB – Dissertação.

III. Título.

CDU 796.4:373

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores de meu país, os quais, cientes de sua responsabilidade, lutam por dias melhores para as vidas daqueles que a eles confiam o seu futuro. Em especial, dedico o amor desprendido na elaboração deste trabalho aos meus maiores professores, Antônio Manoel de Oliveira e Rosilda Maria dos Santos Oliveira, carinhosamente chamados de painho e mainha, por terem me ensinado a nunca desistir dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

“Vou rezar aos céus e vou pedir, não antes de agradecer”: é com esse trechinho de música dos Natiruts que começo a pensar e a escrever o momento mais gostoso de um texto acadêmico: a lembrança daqueles que contribuíram para que o autor chegasse onde chegou. E são tantas as pessoas que poderiam estar aqui, que invariavelmente eu cometerei o deslize de não colocar todo mundo que mereceria ser lembrado, o que não muda o fato de estarem todos em meu coração.

Eu queria começar agradecendo aos professores da Rede Pública Estadual de Pernambuco, sem os quais, esta pesquisa não teria motivo. Seu esforço diário em meio a tantas dificuldades com as quais nossa disciplina lida é algo inspirador. Muito obrigado mesmo pela disponibilidade de seu tempo e material de trabalho para que pudéssemos dar conta deste projeto.

Por falar em professores da Rede Pública do Estado, agradeço aos meus professores na educação básica, que em condições tão precárias, com as quais vemos o investimento nas escolas públicas em nosso país, investiram seu esforço para que eu pudesse ter direito à educação pública de qualidade nas escolas ‘Dona Maria Teresa Correia’ e ‘Dom Bosco’. Obrigado, professores. Vocês me inspiraram a querer ser professor em cada conversinha de corredor que tinham comigo, me mostrando a importância desta profissão para a vida das pessoas. Obrigado!

Agradeço aos meus amigos de infância e adolescência, especialmente aos meus amigos Wallace Nascimento e Vitor Pontes (in memoriam). Wallace, a forma como você apareceu na minha vida foi crucial ao meu desenvolvimento enquanto pessoa. Você foi a minha primeira referência do que é uma amizade num contexto de muitas dificuldades que vivíamos juntos em nossa adolescência. Muito obrigado pelo respeito, pela amizade, pelas inúmeras horas jogando videogame juntos, por me defender quando algumas pessoas queriam fazer mal a mim, por nunca desistir de me respeitar e de me ouvir. Muito obrigado, amigo. Amo você!

Você me apresentou Vitor, um grande amigo com o qual, infelizmente, não poderemos confraternizar este momento tão especial neste plano. Mas sabemos que, de

algum lugar, ele deve estar feliz em ver que chegamos mais longe do que alguns imaginavam. Ah, Vitão, nunca esquecerei o dia em que soube na tua casa que eu havia sido aprovado no vestibular para Educação Física. O destino foi muito generoso conosco. Tinha de ser tu, o primeiro a saber do momento mais importante da minha vida naqueles 20 anos, para que eu pudesse lembrar de tua presença para sempre em minha vida. Não posso te ver mais neste plano, mas te tenho em meu coração. Muito obrigado, amigo. Amo você!

Agradeço também aos amigos que desde o período pré-vestibular estão comigo: Atos Barros, Carlos Eduardo, Ivana Drielle, Erisson Silva, Taisa Enaile, Pedro Germano, Valdemir França, Alice Duarte, Pollyana Calado. Como não lembrar de vocês? Como esquecer os dias corridos que foram aqueles de 2008 nos quais estudávamos como condenados de segunda à sábado, comendo marmitas frias no parque treze de maio, rindo uns dos outros, como se a vida de vestibulando fosse um mar de rosas? Como esquecer o quanto vocês me ensinaram que aquilo que conquistamos nessa vida vai além do esforço e merecimento? Como não lembrar feliz que, cada um de nós tem conseguido, em seu tempo, chegar mais longe do que as determinações sociais impostas por um modo de produção perverso como o capitalista permitem a nossa classe e a nossa cor? Não lembrar de vocês neste momento, seria impossível. Amo vocês, muito obrigado, amigos!

Também gostaria de agradecer a alguns amigos que fiz na ESEF. Poderia mencionar um monte de gente. Mas queria agradecer em especial à “turma da resenha”, com os quais tive o prazer de ser contemporâneo de formação e hoje fazem parte de minha vida. Obrigado a Tuca, Ellen, Luquinhas, Bel, Paola, Luciana, Jario, Léo, Bodão, Irak, Paulo, Ellga, Thamires, Cinthia e Jera. Agradeço também ao meu amigo Sr. Elias, da lanchonete Shalom, ao qual devo o agradecimento por ter me ajudado em momentos nos quais eu tive dificuldades para me manter na ESEF. Foi a sua amizade e cuidado comigo que me mantiveram estudando. Obrigado a todos.

Falando na ESEF, gostaria também de agradecer aos membros do corpo técnico-administrativo: Antônio, Ângela, Socorro, Eduardo, Janete que desde a graduação, sempre foram muito atenciosos aos problemas que levava para a escolaridade e ao setor

financeiro. Obrigado também a Fábio, funcionário da biblioteca, por sempre ter sido tão parceiro quando precisei de sua ajuda. Obrigado aos amigos da limpeza e conservação pelo carinho e respeito desprendido sempre em seu trabalho. Em especial a Aline e dona Maria. Aquele abraço a todos vocês. Meu muito obrigado aos meus colegas de turma na Especialização em Educação Física Escolar, que fiz concomitantemente ao mestrado na ESEF. Vocês me ensinaram que a humildade, a humanidade e o respeito precedem qualquer título acadêmico.

Agradeço aos professores e professoras da ESEF com os quais tive o prazer de aprender e que me apoiaram para que eu estivesse aqui neste momento: Agostinho Rosas, Ana Rita Lorenzini, Ana Patrícia Falcão, Karla Toniolo, Patrícia Pessoa, Livia Brasileiro, Bernadete Campos, Marco Aurélio Oliveira, Rodolfo Pio e Maíra Melo. Em extensão, agradeço aos colegas do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte da ESEF: em especial, Rodrigo Falcão, Kadja Tenório, Rafael Pompílio, Anaís Suassuna, Michelle Alves e Lucas Vieira. Muito obrigado a todos.

Entre estes, meu agradecimento mais que especial aos professores Marcelo Tavares e Marcílio Souza Junior. Marcílio, desta vez vou abrir mão de tratar você com a “pompa acadêmica” que me faz te chamar de senhor o tempo todo. Quero que você saiba que esse respeito e admiração se dão pela forma humilde e humana com a qual você, sendo tão respeitado enquanto sujeito construtor de conhecimento no meio acadêmico da Educação Física Escolar me ensinou a ver a vida.

Ter a alegria de ser seu aluno e orientando na graduação, especialização e mestrado só não é maior do que a de me perceber como um professor que utiliza o referencial de seu orientador para pensar e melhorar a vida de outras pessoas através da Educação. Você me conheceu em uma circunstância adversa, em um período difícil. Mas as suas gargalhadas, brincadeiras e sua forma doce e respeitosa, me fizeram perceber o quanto eu posso ser mais do que penso ser enquanto professor e ser humano.

A Marcelo Tavares, o que dizer? Meu muito obrigado, diante do amor expresso nas palavras em sala de aula para com a sua profissão e no respeito para comigo. Você, Marcelo, junto a Marcílio, me fizeram amar essa aventura que se chama Educação Física

como quem ama a si mesmo. Obrigado por aquele dia em que estávamos em uma de suas inúmeras aulas campo no Colégio de Aplicação da UFPE, ter me chamado num cantinho apenas para dizer que um dia eu “serei um excelente professor” e para eu “nunca desistir da educação”. Aquele dia só me fez perceber o quanto amo dividir espaços de formação com a sua pessoa, o quanto amo debater com você e aprender com você.

Obrigado por serem referências que eu carrego em minha vida, obrigado por me incentivarem a ser melhor a cada dia respeitando as pessoas, obrigado por dizer que aprendem comigo quando conversamos, obrigado pela compreensão nos momentos difíceis, obrigado por não serem orientadores impositivos, obrigado por serem humildes e me ensinarem a importância da humildade no campo acadêmico...obrigado por existirem, amigos.

Obrigado aos meus colegas de mestrado da turma 2015. A Allan, Leys, Anderson Henry, Henrique e Bruno. Especialmente, como não poderia deixar de ser, agradeço ao meu grande amigo Gustavo Lira. Gustavo, você foi um presente que o destino se encarregou de colocar em meu caminho. Muitos não entenderam o porquê de eu tratar um “adversário em potencial” para uma vaga, como te trarei em nossa seleção. No fundo, eu sabia que de alguma forma, se alguém merecia estar nesse programa, esse alguém era você. Deus apenas fez com que as coisas convergissem para que estivéssemos juntos, o que muito me felicita.

Concordo com você, quando dizes nos agradecimentos de teu projeto, que conseguimos ser iguais, mesmo trilhando caminhos e perspectivas diferentes em tantas coisas. Agradeço por ter tido a chance de dividir dois anos de minha formação como pesquisador com um homem como você. Obrigado, ‘monstro’, por ser uma referência do que eu quero ser como professor, pai e amigo e por dividir comigo tantas correrias, tristezas e alegrias nesse processo que é a produção do conhecimento. Que venham outros e outros momentos nos quais possamos estar juntos, cada vez mais.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos meus familiares: meu irmão júnior, meus tios e tias, especialmente tia Carminha e tio Xande, por terem sido tão legais

comigo quando eu era criança, contribuindo em minha educação, dando puxões de orelha e abraços quando eu mais precisei. Amo vocês. Obrigado também tio João e Tia Magda, pela torcida e apoio durante o período pré-vestibular.

Agradeço especialmente à minha irmã Juliana. Meu amor, muito obrigado por ser parte da minha vida. Você é um exemplo que sigo enquanto professora, irmã, filha e amiga. Nunca esquecerei seu papel em minha formação, a sua luta desde pequena para ajudar nossa mãe a me sustentar e às suas broncas para que eu fizesse as tarefas da escola com zelo. Obrigado por sua renúncia e esforço para que eu pudesse tentar essa seleção de mestrado. Lutarei para um dia ser doutor, pra ver se consigo aprender um pouquinho que seja a ser o bom professor que tu é. Eu te amo muito. Se eu pudesse dizer o quanto te amo, escreveria outra dissertação. Muito obrigado por ser o que és para mim.

Pensar o ato de agradecer me fez pensar o quão impressionantemente a maturidade nos torna sensíveis e passíveis de fazermos retrospectivas que nos permitem percebermos que nossos sonhos não são, na verdade, construídos por nós. Quando se nasce pobre, preto e se cresce numa periferia como as que eu vivi (Alto José do pinho e Mangabeira) nossos sonhos brotam, diante do mar de determinações que a vida nos impõe.

Neste contexto, o nosso “sucesso”, seja fruto do acaso, seja fruto da persistência, se torna fruto, inclusive, da renúncia de gerações passadas ao direito pelo usufruto de condições dignas de vida que as permitam sonhar com o que realizamos. Com isso, quero agradecer aos meus pais, que em meio a tantos altos e baixos legaram a mim, o direito à vida e a sonhar.

À minha mãe, que renunciou boa parte do contato com o filho pequeno trabalhando entre 10 e 12 horas por dia, chegando em casa de madrugada, muitas vezes com ele dormindo, para que no futuro ele pudesse ter acesso a tudo aquilo que ela não teve direito, agradeço. Muito obrigado, Dona Rosa! Você é um exemplo de perseverança que me ensina a ser um homem amoroso e a lutar por dias melhores para aqueles que eu amo. Obrigado mainha, eu te amo muito!

Ao meu pai, seu Tonhão, muito obrigado! Você é o meu maior amigo nesse mundo. Me mostra sempre o quanto é preciso lutar por uma vida melhor para mim, sem abrir mão do carinho e da felicidade para aqueles que estão comigo. Nossa história é feita por muitas idas e vindas, a gente sabe. Mas nunca esquecerei da forma carinhosa como o senhor, no alto dos meus quase 30 anos, ainda ousa me chamar de 'meu príncipe', 'meu tesouro', como fazia quando eu tinha 4 anos. A maior herança que tu deixarás para mim, além da calvície, é o amor. Eu te amo, meu preto!

Por fim, agradeço a Deus. Esse ser, energia, divindade, cosmo, dentre outras atribuições às quais damos o poder de gerir nossas vidas. Quando disse que ia rezar aos céus e pedir, não antes de agradecer, é porque sinto de alguma forma, a confluência de energias geradas por você me fizeram com que eu pudesse me aproximar de cada uma destas pessoas. Estas pessoas, de alguma forma, representam e tem importância crucial na minha formação enquanto sujeito. A ti, meu muito obrigado por ter colocado estas pessoas em minha vida.

Sou um grão de areia no olho do furacão
Em meio a milhões de grãos
Cada um na sua busca, cada bússola num coração
Cada um lê de uma forma o mesmo ponto de interrogação
Nem sempre se pode ter fé
Quando o chão desaparece embaixo do seu pé
Acreditando na chance de ser feliz
Eterna cicatriz
Eterno aprendiz das escolhas que fiz
Sem amor, eu nada seria
Ainda que eu falasse a língua de todas as etnias
De todas as falanges, e facções
Ainda que eu gritasse o grito de todas as Legiões
Palavras repetidas
Mas quais são as palavras que eu mais quero repetir na Vida?
Felicidade, Paz, fé...
Felicidade, Paz, Sorte
Nem sempre se pode ter Fé, mas nem sempre
A fraqueza que se sente quer dizer que a gente não é forte.

Gabriel o Pensador - Palavras Repetidas

RESUMO

Neste estudo, objetivamos analisar o processo de constituição dos Saberes Escolares em Saúde na prática pedagógica de professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Metodologicamente, este estudo se deu a partir de uma abordagem qualitativa de natureza descritiva referenciada pelo Materialismo Histórico Dialético. Na fase exploratória da pesquisa, elaborou-se um marco teórico articulando os temas relacionados aos eixos norteadores de nossa análise, especificamente, a forma como o currículo materializa a constituição dos Saberes Escolares na educação básica, bem como, a expressão deste processo em relação aos Saberes da Saúde entre os estudos da prática pedagógica em Educação Física escolar. No que diz respeito ao campo de pesquisa, a seleção dos participantes compreendeu um mapeamento dos professores que anunciaram abordar a Saúde em suas aulas. A partir da análise dos dados provenientes de um levantamento respondido preliminarmente, chegamos a um total de 5 professores. Enquanto forma de coleta de informações, nos subsidiamos de uma entrevista semiestruturada e da análise documental. Já o tratamento e análise dos dados coletados se deu a partir de uma Análise de Conteúdo Categorial por Temáticas. As categorias Seleção, Organização e Sistematização se constituíram em nosso estudo como categorias analíticas e empíricas. Como resultados, percebemos como principal regularidade inerente à literatura e ao campo, a primazia de teorias pedagógicas de Saúde situadas em perspectivas de cunho individual/comportamental, bem como à concepção de Saúde como um estado de bem-estar proposto pela OMS, que entre os entrevistados se situou entre os domínios físico e mental, mas pouco dialogou com o domínio social. Esta particularidade, por sua vez, refletiu a forma como os sujeitos pensam o processo de seleção, legitimando a Saúde a partir de dimensões preventivas ou curativas. Como principal avanço no contexto da seleção, diante da relatada dificuldade em acessar materiais sobre o tema, ficou evidente o uso de diferentes fontes, algumas delas produzidas pelos próprios professores. No que concerne à organização, a tipologia dos conteúdos selecionados e organizados evidenciou articulações que, remetendo a um caráter simultâneo expressaram formas de aproximação às lógicas subjacente, principal e transversal. Outros aspectos como a falta de diálogo entre professor e Rede, condições escolares e a forma como os estudantes compreendem a Educação Física refletiram como situações limite à organização, no que concerne à

hierarquização e disposição do conhecimento. Na sistematização foi possível percebermos que, embora apresentando limitações em um contexto específico inerente à avaliação, esta categoria apresentou os maiores avanços, mediante articulação entre as linhas de ação propostas e os procedimentos metodológicos adotados pelos docentes em suas aulas, revelando diversas alternativas metodológicas para o trato da Saúde, entre aulas expositivas e experimentações corporais. Diante dos dados apresentados, concluímos que o contexto formativo, aliado a aspectos de ordem contextual como as condições escolares, o conhecimento dos estudantes acerca da Saúde e uma maior ou menor aproximação à temática se revelaram como elementos importantes ao processo de seleção, organização e sistematização dos Saberes Escolares em Saúde na Educação Física.

PALAVRAS CHAVE: Saúde – Educação em Saúde – Educação Física

ABSTRACT

In this study, we aimed to analyze the process of constitution of School Knowledge in Health in the pedagogical practice of teachers of Physical Education of the State Education Network of Pernambuco. Methodologically, this study was based on a qualitative approach of descriptive nature referenced by Historical Dialectical Materialism. In the exploratory phase of the research, a theoretical framework was elaborated articulating the themes related to the guiding axes of our analysis, specifically, the curriculum materializes the constitution of the school knowledge in basic education, as well as the expression of this process in relation to the Health Knowledge among the studies of the pedagogical practice in Physical School Education. With regard to the field of research, the selection of the participants included a mapping of the teachers who announced to approach Health in their classes. From the analysis of data from a preliminary survey, we reached a total of 5 teachers. As a way of collecting information, we subsidize a semi-structured interview and documentary analysis. The treatment and analysis of the data collected was based on a Categorical Content Analysis by Topic. The categories Selection, Organization and Systematization were constituted in our study as analytical and empirical categories. As results, we perceive as the main regularity inherent to literature and the field, the primacy of pedagogical health theories situated in individual / behavioral perspectives, as well as to the conception of Health as a state of well-being proposed by WHO, that among the Interviewed between the physical and mental domains, but little dialogue with the social domain. This particularity, in turn, reflected the way in which the subjects think about the selection process, legitimizing the Health from preventive or curative dimensions. As a major breakthrough in the context of selection, in view of the reported difficulty in accessing materials on the subject, it was evident the use of different sources, some of them produced by the teachers themselves. Regarding the organization, the typology of the selected and organized contents evidenced articulations that, referring to a simultaneous character, expressed ways of approaching the underlying, main and transversal logics. Other aspects such as the lack of dialogue between teachers and the Network, school conditions and the way in which students understand Physical Education reflected as situations limiting the organization, in what concerns the hierarchization and disposition of knowledge. In systematization it was possible to perceive that, although presenting limitations in a specific context inherent in the evaluation, this category presented the greatest advances, through articulation between the proposed lines of action and the methodological procedures adopted by the teachers in their classes, revealing several methodological alternatives for the Between expository classes and corporal experiments. In view of the data presented, we conclude that the formative context, together with contextual aspects such as school conditions, students' knowledge about health and a greater or lesser approximation to the theme, have proved to be important elements in the process of selection, organization and systematization Of the school knowledge in Health in Physical Education.

KEYWORDS: Health - Health Education - Physical Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: total de professores entre todas as GRE que atenderam aos critérios estabelecidos por este estudo.

Quadro 02: total de professores dentre todas as GRE que, tendo respondido abordar a Saúde nas aulas de Educação Física, aceitaram fazer parte deste estudo.

Quadro 03: relação por GRE dos professores que aceitaram fazer parte da coleta de dados e com os quais foi possível a realização das entrevistas.

Quadro 04: Relação dos textos que atenderam aos critérios de seleção estabelecidos.

Quadro 05. Relevância para a abordagem da Saúde evidenciada em cada estudo; N/A = Não Apresenta o item correspondente. *Nestes estudos, especificamente, a não apresentação de um ou mais itens relacionou-se, ora a não menção, ora ao não objetivo do texto em tratar tais elementos.

Quadro 06. Relação dos tipos de saberes diante de sua contabilização/surgimento nos textos analisados

Quadro 07: relação dos conteúdos da Saúde propostos por Guedes (1994) de acordo com cada ciclo.

Quadro 08: relação dos conteúdos da Saúde propostos pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998a; 2000) de acordo com cada ciclo.

Quadro 09: relação dos conteúdos da Saúde propostos pela OTM (PERNAMBUCO, 2010)

Quadro 10. Organização por segmento/modalidade escolar, qualidade/tipo de saber predominante e a relação estabelecida com estes saberes evidenciadas pelos estudos.

Quadro 11: Dados gerais de identificação dos sujeitos pesquisados

Quadro 12: relação dos tipos de fontes selecionadas pelos docentes para a abordagem da Saúde que nos foram disponibilizadas pelos mesmos

Quadro 13: Relação das Expectativas de Aprendizagem presentes nos PCPE (PERNAMBUCO, 2013a) que, de alguma forma se relacionam com a Saúde.

Quadro 14: relevâncias apresentados pelos docentes em relação aos referenciais teóricos informados.

Quadro 15: Relação dos conteúdos da Saúde articulados à ginástica, presentes na organização apresentada pelos documentos disponibilizados por P4.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Hierarquização dos conteúdos nos PCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; 1998)

Figura 02: Hierarquização dos blocos de conteúdos quanto à sua tipologia: conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1998)

Figura 03: Exemplo de articulação entre os requisitos pelos quais se dão a passagem de um ciclo a outro a partir das OTM (PERNAMBUCO, 2010) e PCPE (PERNAMBUCO, 2013a).

Figura 04: relação dos requisitos inerentes à forma de hierarquização dos conteúdos proposta pelos PCPE (PERNAMBUCO 2013a)

Figura 05: Recorte do programa de ensino desenvolvido mediante articulação entre a proposta curricular vigente no início de 2013, as OTM (PERNAMBUCO, 2010), o programa de ensino para a EJA da escola e os dados trazidos pela realidade do estudante.

Figura 06: materiais de apoio utilizados por P5 para a sistematização dos Saberes da Saúde nas aulas de Educação Física.

Figura 07: relação de materiais auxiliares à sistematização dos Saberes Escolares em Saúde nas aulas de P4 (Recorte)

Figura 08: Relação de materiais utilizados por P5 em suas avaliações: simulados e provas escritas (Recorte)

LISTA DE SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EA: Expectativas de Aprendizagem

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ESEF/UPE: Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco

GRE: Gerências Regionais de Ensino

MHD: Materialismo Histórico-Dialético

PCPE: Parâmetros Curriculares de Pernambuco

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE-PE: Secretaria de Educação e Esportes do Estado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	25
2. SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO: A constituição dos Saberes Escolares no movimento da prática pedagógica	40
2.1. O Saber Escolar enquanto processo de seleção dos conhecimentos	44
2.2. O planejamento enquanto instância da organização nos Saberes Escolares	50
2.3. A sistematização dos Saberes Escolares e o processo de interação entre professor e estudante no processo de socialização do conhecimento.	55
3. A constituição dos escolares da Saúde e a produção do conhecimento em Educação Física escolar	58
3.1. Breve histórico da educação em Saúde no Brasil	58
3.2. Análise da produção acadêmica a respeito da constituição dos Saberes Escolares em Saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar	67
3.2.1. A seleção dos Saberes Escolares em Saúde entre os estudos investigados.	73
3.2.2. A organização dos Saberes Escolares em Saúde entre os estudos investigados.	83
3.2.3. A sistematização dos Saberes Escolares em Saúde entre os estudos investigados.	101
4. AVANÇOS LIMITES E POSSIBILIDADES NA ABORDAGEM DA SAÚDE A	111

PARTIR DA REALIDADE INVESTIGADA: Dialogando com os dados de campo.

4.1. Como os professores selecionam os Saberes Escolares em Saúde	116
4.2. Como os professores organizam os Saberes Escolares em Saúde	139
4.3. Como os professores sistematizam os Saberes Escolares em Saúde	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	181
ANEXOS	191
APÊNDICES	203

INTRODUÇÃO

O interesse por investigar a constituição dos Saberes Escolares em Saúde na especificidade da Educação Física surgiu ainda durante a minha formação inicial, no âmbito da licenciatura, na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF/UPE), período no qual observava um desencontro de informações acerca de como se estabeleceria e até onde se daria a relação 'Educação Física ↔ Saúde'.

Nos diferentes momentos formativos dos quais me fiz presente neste período observava que, na maioria dos discursos proferidos por professores e estudantes, apresentava-se uma dicotomia acerca da compreensão de nosso papel enquanto futuros profissionais: ou trabalhar como profissionais da Educação dentro da Escola, ou da Saúde, fora dela. Ou seja: de maneira explícita ou não, ecoavam discussões que distanciavam a Saúde - enquanto objeto de estudo inerente à Educação Física - dos estudantes da licenciatura e, conseqüentemente, da Educação Física escolar.

No transcorrer do tempo, acompanhando a atividade de alguns grupos de pesquisa da ESEF/UPE como estudante da Iniciação Científica, eu pude observar que este imaginário se sustentava em alguns dados.

À época, observando os discursos que se instituíam em tais grupos, especificamente dentre os que se propunham à discussão sobre a Saúde, percebia que os mesmos se debruçavam sob o tema de maneira não aproximada com o universo escolar e, mesmo os que se aproximavam da Escola, não se percebia o empenho em seus estudos no sentido de compreendê-la enquanto prática social. Tampouco faziam por onde compreender a relação pedagógica que a Educação Física enquanto disciplina estabelece com a Saúde neste espaço, evidenciando uma compreensão de Escola apenas enquanto lócus de investigação onde se encontravam os sujeitos das pesquisas, no qual se evidenciariam os aspectos determinantes que interferiam na Saúde dos estudantes. Ou seja: as escolas eram vistas simplesmente como ambientes de amostragem, servindo como espaços para coleta de estudos epidemiológicos, em

detrimento da possibilidade de investigação com vistas à pedagogização dos conhecimentos da Saúde¹.

Por outro lado, também pude perceber que os grupos que assentavam seus olhares para a Escola não se debruçavam de maneira sistemática e perene sobre o fenômeno Saúde, a não ser enquanto objeto de investigação em alguns projetos que, no nível da Iniciação Científica redundavam em Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação, como o estudo de Barbosa (2013) ou como o a pesquisa desenvolvida por Carvalho (2012) no contexto do Mestrado. Diante desta constatação, compreendi a necessidade de, aproximando-me do segundo grupo, contribuir para que a discussão sobre a Saúde de maneira dialogada com os interesses da Educação Física e da Escola pudesse continuar.

Enquanto ponto de partida, no Trabalho de Conclusão de Curso da graduação (OLIVEIRA, 2013) procuramos² investigar como se constituiriam os Saberes Escolares em Saúde, tomando como objeto de análise, a produção acadêmica de professores de Educação Física no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Ali, verificamos que poucos dos trabalhos produzidos teciam análises, mesmo que subjacentes, que possibilitassem um entendimento acerca de como se processa a constituição dos Saberes Escolares em Saúde na Educação Física.

Em outro contexto, participando dos Seminários de Formação Continuada de Professores de Educação Física, promovidos pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado (SEE-PE)³, temos observado de maneira empírica, a crescente demanda por

¹ Com esta fala, em nenhum momento se pretende desmerecer a importância da realização de estudos que se proponham a investigar tais aspectos. No entanto, como veremos nos capítulos a frente, a Educação Física tem se utilizado dos parâmetros obtidos a partir destes tipos de estudo para “pensar o pedagógico” onde ele não era objeto. O que, em nossa análise, evidencia um exercício de descontextualização entre o real e a essência quando do uso de tais dados, sobretudo, com a realidade social de nosso país.

² Aqui, um dado importante, mesmo que não relacionado diretamente com o objeto, merece destaque: a mudança na forma de apresentação do “eu” para o “nós”, não se dá por acaso, e sim, como reconhecimento da importância, desde o fim da graduação, do envolvimento de orientador e orientando na partilha, aprofundamento e qualificação nas discussões acerca da Saúde enquanto objeto de conhecimento.

³ Produto da parceria estabelecida entre a UPE e SEE-PE, desde 2008, o objetivo geral do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Física é contribuir com a ampliação da qualificação de professores da área que atuam nas escolas de educação básica da Rede Pública do Estado de Pernambuco, por um processo de investigação, reflexão e sistematização da ação docente. Reconhecendo sua capacidade produtiva, na vivência de sistematizações acerca de sua própria prática pedagógica e na reflexão a respeito de sua própria ação docente.

discussões que contemplem a constituição dos Saberes Escolares em Saúde como objeto da Cultura Corporal.

Em muitas das falas, percebemos críticas, cuja referência remete ao ‘esquecimento’ da discussão sobre a Saúde, por parte das abordagens teórico-metodológicas, o que, no caso da realidade pernambucana, recai especificamente sob a abordagem Crítico Superadora, diante de sua repercussão enquanto concepção de Educação Física que historicamente subsidia as propostas curriculares em nosso Estado, o que implicaria na carência de elementos que subsidiassem a seleção, a organização e a sistematização de conhecimentos sobre a Saúde na Educação Física⁴.

Embora reconheçamos a pertinência do questionamento em prol do debate contínuo acerca da Saúde enquanto objeto da Educação Física, no sentido de qualificar a prática pedagógica deste componente curricular, analisamos como importante a tomada de atenção para algumas particularidades que se fazem presentes em relação à constituição dos diferentes eixos da Cultura Corporal na abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A primeira diz respeito ao fato de que os temas que lhe são pertinentes, dizem respeito ao ensino-aprendizagem de temas como o Jogo, Esporte, Dança, Ginástica, Acrobacia, Luta, Mímica, entre outros, implicando na possibilidade de, a partir de cada contexto, haver a inclusão/substituição de um conteúdo pertencente a estes eixos por ‘outros temas’. Isto possibilitaria, a partir do contexto de cada prática, a inserção conhecimentos de outra ordem, como a Saúde, ainda que, esta não se fizesse presente na abordagem.

O uso da conjunção adverbial de concessão ‘ainda que’ se fez necessário na última oração, pois, embora possa não haver tal reconhecimento por parte de alguns professores, a Saúde se faz presente sim na abordagem Crítico-Superadora, se constituindo como parte de um rol de conteúdos de natureza sociopolítica (COLETIVO DE AUTORES, 2012) que mantém uma relação subjacente aos temas da Cultura Corporal (CARVALHO, 2012), conforme veremos mais adiante. O elemento que inviabilizaria a sua

⁴ A respeito da presença da Saúde nas pesquisas e nas propostas curriculares em Educação Física, participamos do desenvolvimento de três estudos cujas evidências apontam, contraditoriamente à menção evidenciada, a existência recorrente de estudos e proposições para o trato da Saúde nas aulas de EF. Todas as produções estão no prelo e serão publicadas na revista Motricidade (Portugal) com previsão inicial de publicação para o ano de 2017.

abordagem não seria, portanto, a ausência de discussão sobre o tema na abordagem e nos documentos curriculares que nela se baseiam, e sim, a interpretação e articulação que o professor faz de ambos no processo de constituição dos Saberes Escolares, caso os utilize como referencial teórico para sua prática.

Contudo, antes que consideremos que a apropriação que um professor faz de uma determinada perspectiva se dê ou não de maneira equivocada, precisamos reconhecer que isso não é fruto do acaso. Caso contrário, nos arriscamos em incorrerem no equívoco de culpabilizar os professores num cenário em que os mesmos estão condicionados por uma série de circunstâncias – formação inicial, tempo de serviço, percepção acerca do objeto de sua disciplina enquanto componente curricular, dentre outros – que, embora muitas vezes apresentem-se de forma pontual e desarticulada, quando analisadas conjuntamente, apresentam um papel decisivo na constituição dos Saberes Escolares(SOUZA JUNIOR, 2007)

É considerando e compreendendo este movimento que este estudo tem como problemática central a compreensão que professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino em Pernambuco têm acerca da Saúde enquanto saber escolar que se materializa na prática pedagógica.

Como Objetivo Geral, buscamos analisar como se expressa o processo de constituição dos Saberes Escolares em Saúde na prática pedagógica dos professores. No sentido de atender à problemática e ao objetivo geral, tivemos como Objetivos Específicos:

- a) Analisar o estado da arte a respeito da constituição dos Saberes Escolares em Saúde entre estudos da Educação Física, no sentido de identificar regularidades inerentes à pedagogização da Saúde neste contexto;
- b) Identificar a relação que os professores estabelecem entre a Saúde e a Educação Física, reconhecendo e analisando as evidências de aproximações e/ou distanciamentos a determinadas concepções de Saúde, e Educação Física;
- c) Analisar como estes professores compreendem a articulação entre a Saúde e a Educação Física, no contexto da seleção, organização e sistematização dos conhecimentos captando elementos de avanços, limites e possibilidades para a prática;

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tomamos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como referencial teórico para subsidiar metodologicamente o percurso de nossa pesquisa. Vemos em Gomide (2012), Frigotto (2000) e Alves (2010), que o MHD se constitui como um enfoque de cunho teórico, metodológico e analítico que busca a compreensão e análise das transformações sociais da humanidade no decorrer de seu percurso histórico tomando como enfoque o modo de produção e reprodução da existência humana.

Do ponto de vista conceitual, nesta abordagem metodológica, a dimensão materialista diz respeito à condição da existência humana, enquanto a dimensão histórica remete à compreensão desta existência no que tange à apreensão dos seus condicionantes históricos. A dimensão dialética, por sua vez, tem como pressuposto o movimento de contradição produzido pela própria história (NETTO, 2006; FRIGOTTO, 2002).

Vemos em Netto (2006) e Gomide (2012) que o aspecto procedimental do método desenvolvido por Marx consiste em partir do empírico, captando e articulando aspectos próprios ao conjunto de dados da realidade inerentes ao objeto em discussão, a partir da investigação de sua origem histórica e sua lógica de desenvolvimento interno para, a partir daí, reconstruir o processo no plano do pensamento.

A partir do dado empírico, o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados, distinguindo assim aquilo que é aparente daquilo que é essencial apreender no processo de investigação. (GOMIDE, 2012 p. 6).

Neste contexto de apreensão do real, o circuito investigativo no MHD recorre sempre ao ponto de partida, visando compreendê-lo de modo cada vez mais abrangente e inclusivo. Assim, “ao estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real, buscando as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam determinada realidade, o fenômeno investigado passa a ser visto a partir de uma perspectiva de totalidade” (GOMIDE, 2012 p. 6-7).

Sob esta perspectiva, a cada nova abordagem, os dados de uma realidade analisada sob o enfoque do MHD se evidenciam como produtos das relações humanas, passíveis de contextualização e de maneira articulada ao movimento maior que as engendra, evidenciando uma abordagem metodológica que, a partir das aproximações

sucessivas com o real “agarra a história dos processos simultaneamente às suas particularidades internas” (NETTO, 2006 p. 31) ao mesmo tempo em que não se institui de maneira dissociada dos objetos de conhecimento, permitindo com que o investigador compreenda o movimento em torno do processo que medeia o objeto investigado.

Em Frigotto (2002) e Gomide (2012), vemos que a análise de um objeto a partir da dialética materialista histórica implica reconhecer que a perspectiva da realidade objetiva existe independentemente das ideias e do pensamento...

esta realidade sobre a qual a concepção materialista se debruça traz consigo todas as suas contradições, conflitos e transformações evidenciando que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias independentem do pensamento, são representações do real. (GOMIDE, 2012 p. 2).

Neste contexto, se faz importante ao pesquisador que se debruça sobre um objeto tomando o MHD como referencial, compreender que sua análise acerca do real não abarca o todo, mas uma apreensão subjetiva da realidade objetiva, complexa e contraditória. Esta compreensão, por sua vez, implica reconhecermos que diante de nossa limitação contextual e histórica não poderemos exaurir a análise em torno da realidade em seus múltiplos aspectos.

Ignorar este princípio, segundo Frigotto (2002) implicaria, concomitantemente em ignorar aspectos como a provisoriade e parcialidade inerentes a todo conhecimento histórico, bem como o fato de que o conhecimento científico não procura analisar todas as determinações que estruturam um fenômeno social e sim, aquelas que são fundamentais ao reconhecimento da especificidade de um dado objeto de pesquisa. Neste sentido, abordarmos a realidade a partir do MHD significa compreender que o constante exercício de distinção entre “o fundamental e o secundário, o necessário e o fortuito é o princípio epistemológico sem o qual não é possível construir conhecimento científico” (FRIGOTTO, 2002 p. 81).

Embora a obra desenvolvida por Marx não tenha se atido especificamente ao desenvolvimento de uma abordagem em torno de um método de pesquisa, é possível vermos na obra de interlocutores como Lenin (2007), Gramsci (1978) e Kosik (2011), elementos que evidenciam o aspecto científico do método sob diferentes perspectivas de análise. No presente trabalho, o processo de interpretação e análise dos dados tomará como referência a abordagem metodológica proposta por Alexandre Cheptulin (2004).

Em sua abordagem, o autor se vale da compreensão de que os dados da realidade inerentes às formações materiais se correlacionam, interagem e modificam mutuamente. No entanto, estando ligadas a realidades distintas cada um destes processos de correlação, interação e modificação apresenta ritmos e especificidades, relacionados aos diferentes ambientes, estados qualitativos e à forma como cada formação material expressa o processo histórico inerente ao seu tempo.

No entanto, o processo de análise em torno de tais dados não se evidencia da mesma forma e sim em diferentes instâncias de apropriação e análise da realidade. Em nossa análise, a leitura de Cheptulin (2004) permite compreender que este é o elemento que denota especificidade a cada formação material, evidenciando propriedades e ligações que se evidenciam sob a forma de graus característicos de desenvolvimento sob a forma de aspectos singulares, particulares e gerais.

No âmbito das propriedades e ligações – coisas, objetos, processos - próprias às formações materiais, o singular diz respeito ao conjunto daquilo que, pertencendo a uma formação, não existe em nenhuma outra.

O singular para cada coisa é, por exemplo, o fato de que ela ocupa um lugar dado no espaço. Cada formação material, possuindo propriedades e ligações singulares representa essa ou aquela forma de existência da matéria, uma forma particular de seu movimento. (CHEPTULIN, 2004 p. 194).

Já o geral corresponde ao conjunto de propriedades se repetem nas formações materiais...

As propriedades que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem o geral. O que é geral nessa ou naquela coisa é, por exemplo, o fato de que ela existe objetivamente, independentemente de uma consciência qualquer, que ela está em movimento, que possui características espaciais e temporais. (CHEPTULIN, 2004 p. 194).

A evidência do que caracteriza a dimensão do particular em Cheptulin se dá a partir da explicação de que, mesmo existindo elementos que caracterizam o que é singular e geral, numa formação material, suas nuances “não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares que são momentos, aspectos destes últimos (CHEPTULIN, 2004 p. 194)”.

Neste sentido, se o singular e o geral, mesmo representando dimensões diferentes de um objeto não se separam. Sua correlação, sob a forma do particular, manifesta-se mediante a articulação entre aspectos que são próprios apenas a uma

formação material dada, expressando regularidades que se repetem no conjunto de formações presentes no domínio do Geral.

Em nosso trabalho, a articulação 'Geral ↔ Particular ↔ Singular' proposta por Cheptulin (2004) se evidenciará tanto na análise dos dados que compõem nosso referencial teórico, quanto na relação destes com os dados de campo. No primeiro caso, a correlação 'Geral ↔ Singular', obedecendo ao que o autor aponta, será evidenciada mediante a abordagem do processo de constituição dos Saberes Escolares como dimensão do geral, enquanto sua expressão na produção acadêmica da Educação Física referente à pedagogização dos Saberes da Saúde enquanto objeto de estudo e intervenção na prática pedagógica, representará a dimensão singular do objeto.

A dimensão particular será evidenciada a partir da análise das regularidades apresentadas pelos dados de campo. Especificamente, na forma como os professores que serão sujeitos de nosso objeto de estudo evidenciarão aproximações a uma ou outra perspectiva de constituição de saber escolar, de Saúde e abordagem da Saúde na Educação Física.

Nossa aproximação ao referencial teórico metodológico mencionado se justifica não apenas em virtude do modo como compreendemos o movimento que rege as práticas sociais que permeiam este estudo – a Escola, a Saúde e a Educação Física – mas pelo reconhecimento de que,

a articulação entre singularidade, particularidade e universalidade que o enfoque materialista histórico-dialético proporciona enriquece as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre políticas educacionais. Singularidade, no sentido de que a análise de uma política educacional é um recorte da realidade que ganha significado tanto na particularidade do momento histórico em que é concebida como nas determinações universais do capitalismo global. (GOMIDE, 2012 p.8)

Esta pesquisa⁵ se constitui como um desdobramento do projeto 'Educação Física na Educação Básica e a Formação Continuada de Professores no Estado de Pernambuco' (LORENZINI et al, 2014)⁶. Um projeto que surge como fruto de uma assessoria prestada entre os anos de 2008-2014 à SEE-PE sob coordenação de uma

⁵ Projeto aprovado em conformidade com a Resolução 466/12 pelo comitê de ética em pesquisa da UPE em Agosto de 2016. Registro do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 58116916.0.0000.5192.

⁶ Este projeto é continuidade de pesquisa intitulada: a prática pedagógica da Educação Física em diferentes segmentos escolares, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPE em setembro de 2008 com Registro no Comitê de Ética em Pesquisa da UPE. Registro do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0131.0.097.000-08.

equipe de professores da ESEF-UPE em parceria com profissionais da rede, alunos da pós-graduação – lato e strictu senso - em Educação Física, bem como, com os professores da Rede estadual, cuja participação para a formatação e reflexão da proposta curricular do Estado se dá principalmente nos Seminários de Formação Continuada em Serviço.

Salientamos que tal formação se constitui como uma importante instância de avaliação sobre a forma como a política curricular do Estado de Pernambuco se materializa na prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede de ensino.

Metodologicamente, nossa pesquisa se apresenta como um estudo de abordagem qualitativa, modalidade que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009 p. 21) dos sujeitos ou grupos a serem pesquisados.

No quadro das pesquisas de abordagem qualitativa, especificamente, este estudo caracteriza-se como de natureza descritiva, modalidade de estudo que, no contexto das pesquisas educacionais, prima por incidir seu foco no reconhecimento dos traços que caracterizam sua rotina, por meio da observação da realidade dos professores com seus inerentes limites e avanços (TRIVIÑOS, 1987). Segundo André (2000)

o estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (ANDRÉ, 2000 p. 39).

Vemos em Minayo (2009) que as pesquisas de abordagem qualitativa se configuram como um processo, como um ciclo composto por diferentes fases. Contudo, embora estas fases guardem características distintas, não se constituem de maneira justaposta, estanque. Imbricam-se em processos de avanços e retornos entre si, constituindo-se em três momentos: a fase exploratória, o trabalho de campo e a sistematização e análise dos dados coletados.

A fase exploratória volta-se à organização da pesquisa como um todo, o que corresponde à adoção de procedimentos como a definição e a delimitação do objeto de estudo, de seu marco teórico, bem como, das estratégias de operacionalização do trabalho investigativo no que corresponde à escolha do campo e dos sujeitos a serem pesquisados (MINAYO, 2009).

O trabalho de campo consiste no estabelecimento de um confronto entre as hipóteses e problematizações levantadas durante o desenvolvimento da pesquisa com o contexto da realidade empírica investigada. Segundo Minayo (2009) o trabalho de campo “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria” (p. 26), constituindo-se a partir do uso dos procedimentos de coleta de informações que combinam instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação/interlocução entre os sujeitos da pesquisa.

A sistematização e análise dos dados empíricos, por sua vez, diz respeito ao conjunto de procedimentos que visa compreender os dados coletados e confrontá-los à teoria que fundamenta o projeto de pesquisa. Segundo Minayo (2009), trata-se de uma fase que vai para além da mera classificação de opiniões observadas, perfazendo-se como uma descoberta dos códigos sociais a partir dos dados coletados.

Na fase exploratória deste estudo, optamos pela elaboração do marco teórico a partir da busca e leitura de livros, teses, dissertações e artigos que versassem sobre os temas relacionados aos eixos norteadores de nossa análise, bem como, no estabelecimento dos primeiros critérios definidores da busca pelos sujeitos da pesquisa.

No que concerne aos artigos, em especial, optamos pela realização de uma Revisão Sistemática, uma forma de pesquisa que, mediante o estabelecimento de uma problemática de investigação acerca de determinado tema, se utiliza de dados da literatura como fontes de pesquisa, disponibilizando um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, por meio da aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (BENTO, 2014; CORDEIRO et al, 2007; GOMES; et al 2014;).

A problemática que orientou a revisão que elaboramos trata da produção do conhecimento acerca dos Saberes Escolares em Saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física Escolar, no sentido de analisar como se configuram as pesquisas realizadas acerca do tema neste contexto, quanto aos referenciais teóricos norteadores, bem como, quanto ao processo de constituição dos Saberes Escolares em questão.

Utilizamos como base de dados, os periódicos da Educação Física, a partir do sistema *WebQualis*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), tomando como critérios de inclusão: estar classificado nos estratos A1, A2, B1, B2, B3 e B4 no triênio 2010-2012; ser periódico brasileiro e disponível em Língua Portuguesa; e apresentar em seu escopo, afinidade com temáticas inerentes aos debates pedagógicos da Educação Física. A partir destes critérios, identificamos assim, um total de 22 periódicos na área.

A busca foi realizada de maneira independente por 2 pesquisadores, entre os meses de fevereiro e março de 2015, considerando-se os seguintes critérios para a seleção dos artigos: disponibilidade em versão digital, completa e gratuita do texto que deveria ser original, publicado entre 2008-2014⁷ e em língua portuguesa, tendo como eixo a discussão sobre a abordagem da temática Saúde no contexto da Educação Física escolar. Foram excluídos: teses, dissertações, monografias, resumos de livros, palestras ou entrevistas, artigos de revisão, ensaios e estudos que apenas tomassem a escola como lócus de coleta de dados, como os estudos de natureza epidemiológica/comparativa.

No processo de busca pelos artigos, utilizamos as seguintes combinações de descritores: Educação Física AND Saúde AND Escola; Saúde AND Escola, e Educação Física AND Saúde. Utilizamos também o símbolo de truncamento (*), recurso de busca que teve por função localizar artigos iniciados em *Saúd**, no sentido de refinar ainda mais o processo de busca pelos textos.

No momento da escolha pelos periódicos, tomamos por referência as suas posições no estrato do *Webqualis*, bem como seus títulos e escopos. No caso dos artigos, procedemos com a leitura de seus títulos, palavras-chave, resumos e em persistindo a dúvida, na leitura completa do texto acompanhada por mais um terceiro ou quarto revisores. Deste modo, tanto os periódicos quanto os artigos que não atendessem aos critérios estabelecidos eram descartados.

Na elaboração de nosso marco teórico evidenciamos o movimento em torno da constituição dos Saberes Escolares no contexto do Currículo enquanto processo e produto

⁷ O recorte estabelecido teve como justificativa o fato dos estudos de Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2007) e Martins, Pereira e Amaral (2007) terem realizado revisões, ambas publicadas no ano de 2007 e que já haviam revisado estudos publicados até aquele ano.

da prática pedagógica, referenciados na análise em torno desta constituição como fruto de um processo de seleção, organização e sistematização dos conhecimentos no todo escolar e na Educação Física a partir de Souza Junior (2007; 2009). Tal análise também será mediada pela contribuição de outros autores, como Saviani (2011) e Gasparin (2012).

A constituição dos Saberes da Saúde em Educação Física, por sua vez, foi analisada tomando como referência os aspectos da correlação com os aspectos gerais dos Saberes Escolares, evidenciando nuances que permitem sua apresentação enquanto objeto principal, (GUEDES; GUEDES. 1992; 1993a; 1993b; GUEDES, 1994; NAHAS; CORBIN, 1992), tema transversal (BRASIL, 1997; 1998a; 1998b; 2000) ou conteúdo subjacente (CARVALHO, 2012; COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) a partir da abordagem teórico-metodológica empregada.

No que diz respeito ao campo de pesquisa, a seleção dos sujeitos que fizeram parte deste estudo compreendeu um mapeamento dos professores que anunciaram abordar a Saúde em suas aulas, a partir da análise dos dados provenientes de um levantamento respondido preliminarmente. Para a realização deste levantamento, utilizamos um questionário semiestruturado, que contém questões relacionadas à identificação dos sujeitos, sua formação e atuação profissional no que diz respeito à área de ensino (ANEXO 1).

O questionário foi respondido pelos professores da Rede Estadual durante cada um dos Seminários de Formação Continuada em Educação Física, realizados em 14 das 16 Gerências Regionais de Educação (GRE) existentes no estado, entre os meses de Março e Novembro de 2014. Salientamos que a participação dos professores na pesquisa se deu a partir da informação da natureza da pesquisa, bem como, das condições de anonimato e de voluntariedade, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2).

Dentre os sujeitos que responderam ao questionário, foram considerados elegíveis para a participação na pesquisa, aqueles que, durante o contato para a realização deste estudo, fossem do quadro efetivo do Estado⁸ e que de maneira explícita apontassem

⁸ A escolha por professores do quadro efetivo teve por premissa a possibilidade de encontrarmos sujeitos que atuassem na Rede em há diferentes períodos de tempo, bem como, no sentido de trazer um retorno à

indícios de aproximação com a abordagem da Saúde em sua prática pedagógica. Isto foi observado especificamente a partir a análise das respostas obtidas nos itens '3.2', '3.6', '3.7' e '3.8' do questionário. No quadro abaixo (Quadro 1), apresentamos o total de professores que atenderam a este primeiro critério, evidenciando seu percentual em relação ao total de professores presente nos seminários de formação continuada em serviço.

prática pedagógica destes e de outros professores, promover uma agenda de continuidade nos estudos e pesquisas em torno da Saúde nas aulas de Educação Física.

GRE/Local de formação	Nº de sujeitos (todo)	Nº de sujeitos que responderam abordar a Saúde em relação ao todo	% de respostas em relação ao todo	Nº de sujeitos que responderam apenas a um item	% de respostas em relação aos respondentes de cada GRE	Nº de sujeitos que responderam a 2 ou mais itens	% em relação aos respondentes de cada GRE
Araripina	20	1	5%	1	100%	0	0%
Arcoverde	68	12	18%	6	50%	6	50%
Barreiros	13	2	15%	1	50%	1	50%
Caruaru	48	8	17%	4	50	4	50%
Garanhuns	14	4	29	4	100%	0	0%
Limoeiro	29	2	7%	1	50%	1	50%
Metro Norte	39	16	41%	9	58%	7	42%
Metro Sul	45	12	27%	9	75%	3	25%
Nazaré Da Mata	23	1	4%	1	100%	0	0%
Palmares	17	2	12	1	50%	1	50%
Petrolina	62	0	0%	0	0%	0	0%
Recife Norte	23	6	26%	6	100%	0	0%
Recife Sul	42	4	10%	3	75%	1	25%
Vitória	43	6	14%	3	50%	3	50%
Total Geral	486	76	16%	49	64%	27	36%

Quadro 01: total de professores entre todas as GRE que atenderam aos critérios estabelecidos por este estudo.

Uma vez identificados, os professores que revelaram abordar a Saúde nas aulas de Educação Física por meio do questionário foram convidados, entre os meses de maio e julho de 2016 a fazerem parte desta pesquisa, mediante contato telefônico e por via de e-mail, considerando os dados informados pelos mesmos no levantamento realizado em 2014. Dentre os 76 professores que evidenciaram abordar a Saúde em sua prática, se colocando como aptos a de fazer parte deste estudo, obtivemos um aceite preliminar de 11 sujeitos, distribuídos conforme o quadro (quadro 2) abaixo.

GRE/Local de formação	Nº de sujeitos (todo)	Nº de sujeitos que responderam abordar a Saúde em relação ao todo	Nº de sujeitos que responderam ao contato/aceitaram fazer parte do estudo
Araripina	20	1	0
Arcoverde	68	12	1/1
Barreiros	13	2	0
Caruaru	48	8	1/1
Garanhuns	14	4	0
Limoeiro	29	2	1/1
Metro Norte	39	16	4/3
Metro Sul	45	12	0
Nazaré Da Mata	23	1	0
Palmares	17	2	1/1
Petrolina	62	0	0
Recife Norte	23	6	2/2
Recife Sul	42	4	1/1
Vitória	43	6	0
Total Geral	486	76	11/10

Quadro 02: total de professores dentre todas as GRE que, tendo respondido abordar a Saúde nas aulas de Educação Física, aceitaram fazer parte deste estudo.

Em um momento posterior, entre os meses de agosto e setembro de 2016, fizemos um contato de confirmação com os professores, no sentido de marcarmos a entrevista com os mesmos. No entanto, dentre aqueles que informaram um aceite preliminar, apenas 5 confirmaram a possibilidade de participação no estudo.

Dentre os motivos enumerados pelos outros 5 professores para a não participação no estudo, destacamos: a incompatibilidade de tempo, diante da participação em atividades administrativas nas suas escolas de lotação (1), a finalização de um segundo curso de graduação (1) e a recente acumulação de cargos em mais de uma escola (1). Entre outros dois, sua participação não foi possível diante da não resposta aos contatos estabelecidos: não atendimento aos telefonemas ou retorno aos e-mails de

confirmação enviados. Com isso, ficou distribuído da seguinte maneira o total de professores participantes do estudo (Quadro 3).

GRE/Local de formação	Nº de sujeitos com os quais foi possível a realização das entrevistas
Mata Centro	1
Metro Norte	2
Recife Norte	1
Recife Sul	1
Total	5

Quadro 03: relação por GRE dos professores que aceitaram fazer parte da coleta de dados e com os quais foi possível a realização das entrevistas.

Uma vez estabelecido o contato com os professores que atenderam aos critérios de seleção da pesquisa, buscamos evidenciar como os mesmos compreendiam o processo de constituição dos Saberes Escolares em Saúde no contexto da Educação Física. Contudo, que tipo de instrumento adotar?

Analisando a natureza de nosso objeto, percebemos a possibilidade da articulação entre o uso da Entrevista e a Análise Documental, tendo em vista a realidade inerente ao tempo para a realização do estudo e à dinâmica do campo, que poderia comportar um quantitativo de sujeitos situados em locais muitas vezes distantes entre si, o que dificultaria, quando não impossibilitaria o uso de outros procedimentos como grupos focais ou observações de aulas.

A partir de Gil (2008) poderíamos definir a entrevista como um procedimento no qual o pesquisador se apresenta frente ao sujeito pesquisado formulando perguntas que visam à obtenção de dados correspondentes ao interesse do estudo. Segundo Duarte (2004), o que fundamenta a importância do uso de entrevistas no contexto das pesquisas qualitativas é a necessidade de mapear, com certo grau de profundidade, práticas inerentes a grupos sociais específicos, coletando indícios de como cada sujeito percebe e imprime significado à realidade analisada pelo pesquisador.

Dentre as diversas modalidades de entrevista existentes, adotaremos a entrevistas por pautas, tendo em consideração, dois motivos trazidos por Gil (2008). O primeiro, diz respeito ao seu maior grau de estruturação em relação às entrevistas abertas e sua menor rigidez em relação às entrevistas fechadas, o que facilita tanto a sua condução por parte do pesquisador, quanto à apresentação das respostas por parte do sujeito pesquisado.

Outro motivo importante trazido pelo autor e que consideramos para o uso da entrevista por pautas é a recorrência de seu uso, quando a natureza do tema em questão suscita grande atenção por parte da área em que ele está situado. Sendo a Saúde um objeto controverso, polêmico e de apropriações muitas vezes difusas não apenas na Educação Física, mas enquanto objeto do conhecimento, a análise em torno de sua compreensão implica em nosso entendimento uma abordagem de coleta de informações desta natureza.

As entrevistas ocorreram em local previamente acordado entre os sujeitos da pesquisa e foram gravadas através do uso de um laptop. Especificamente, mediante o uso do aplicativo Gravador de Som, presente no Windows 8.1 e transcritas através do programa *Express Scribe* Vol. 5.78 (NCH Software) versão gratuita.

No contexto de nosso estudo, foram considerados itens passíveis de serem analisados: documentos de uso dos professores no contexto dos processos de seleção – fontes que os mesmos se utilizem para elencar quais conhecimentos são passíveis de serem tratados; organização – planos de aula, de ensino, ou quando possível, as suas cadernetas; e sistematização – documentos utilizados como materiais de natureza didática, folhetos, textos, livros, artigos - dos Saberes Escolares.

Segundo Severino (2007) numa pesquisa de âmbito documental, são tidos como fonte “documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo outros tipos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007 p. 122-123) cujos conteúdos de seus textos não tenham sofrido quaisquer tratamentos analíticos, constituindo-se em matéria-prima para o desenvolvimento de pesquisas.

Já o processo de análise dos dados neste estudo se constituirá a partir da Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (1979) corresponde a

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979 p.42).

Vemos em Minayo (2009) e Severino (2007), que a Análise de Conteúdo corresponde a uma metodologia de tratamento de análise de dados de natureza escrita, oral, imagética ou mesmo gestual cujo conjunto de procedimentos visa compreender

criticamente o sentido manifesto ou oculto das manifestações de uma fala. Ainda segundo Severino,

Sua perspectiva de abordagem se situa na interface da linguística e da Psicologia Social. Mas enquanto a linguística estuda a língua, o sistema da linguagem, a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras. (SEVERINO, 2007 p. 122).

Segundo Minayo (2009) a Análise de Conteúdo pode ser subdividida em quatro modalidades: de avaliação ou representacional, de expressão, de enunciação, e categorial por temática, cujo tipo será o utilizado no presente estudo. Vemos em Souza Junior, Tavares e Santiago (2010) e em Minayo (2009) que o exercício desta modalidade de análise se dá em um movimento constituído em operações de desmembramento do texto em unidades e categorias para um posterior reagrupamento analítico, comportando dois momentos: “o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos.” (MINAYO, 2009 p. 34).

No sentido de apresentar sugestões acerca de como se desenvolve a Análise de Conteúdo, os autores apresentam um roteiro didático subdividido em três fases: a pré-análise, a exploração do material coletado, e o tratamento e interpretação dos dados de pesquisa. Salientamos que, embora cada uma destas fases evidencie especificidades, as mesmas não ocorrem de forma etapista, podendo apresentar idas e vindas em relação ao processo como um todo, sobretudo, quando se dão a partir de uma abordagem qualitativa.

A fase de pré-análise, caracteriza-se pelo amadurecimento do objeto de estudo, pela escolha inicial dos documentos a serem lidos, bem como, pela construção dos indicadores de análise que orientarão a pesquisa (APÊNDICE 1). Recomenda-se que, neste exercício, o pesquisador estabeleça um contato inicial com os textos, a partir de uma leitura que dê conta de captar o seu conteúdo e constituir o *corpus* da pesquisa (SOUZA JUNIOR; TAVARES; SANTIAGO, 2010).

No contexto de nosso estudo, este movimento se deu a partir da seleção por livros, teses e artigos que versassem tanto sobre os Saberes Escolares, a Saúde e a Educação Física. A partir deste processo de leitura e amadurecimento, chegamos ao nosso objeto central, que corresponde ao processo de constituição dos Saberes Escolares em Saúde na Educação Física.

Na fase de exploração do material Souza Junior, Tavares e Santiago (2010) evidenciam como característica primordial na Análise de Conteúdo, o recorte dos textos e sua categorização, o que requer, por parte do pesquisador, o desmembramento, a inventariação e o reagrupamento dos principais elementos que compõem os dados de pesquisa para análise posterior.

A partir da decomposição dos dados coletados, cabe ao pesquisador “delimitar unidades de codificação/categorização de registro - palavra, frase, tema, minuto, centímetro quadrado - e de contexto, sendo esta apenas necessária diante da existência de uma ambiguidade de sentido dos elementos codificados. ” (SOUZA JUNIOR; TAVARES; SANTIAGO, 2010 p. 37).

No âmbito instrumental da Análise de Conteúdo, observa-se o uso de dois tipos de categorias de apreensão e abordagem do conhecimento: as categorias analíticas e as empíricas. As primeiras configuram-se como alicerces do conhecimento, servindo de marco referencial que conduz a pesquisa durante todo o seu desenvolvimento. As segundas, por sua vez, decorrem da relação estabelecida entre as reflexões evidenciadas diante do objeto de estudo e as inferências passíveis de serem realizadas a partir dos dados coletados em campo (MINAYO, 2009; SOUZA JUNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010;).

Atendo-nos ao referencial teórico adotado neste trabalho, recorreremos a Cheptulin (2004) para compreendermos as categorias como as ligações e nexos evidenciados pelas formações materiais em um determinado estágio do conhecimento. Segundo o autor

as categorias refletem as particularidades desse estágio e são, de certa maneira, graus e pontos de apoio para a elevação do homem acima da natureza e para o conhecimento desta. Em outros termos, as categorias [...] são ao mesmo tempo, graus do desenvolvimento do conhecimento, momentos que fixam a passagem do conhecimento de certos estágios do desenvolvimento a outros. (CHEPTULIN, 2004 p. 57-58)

Ponderando as diferenças entre os materialistas pré-marxistas e os fundadores do marxismo, o autor aponta como estes grupos concebem a expressão da relação sujeito-objeto do conhecimento a partir das categorias, apontando que os primeiros as consideravam como imagens ideais que refletem aspectos e relações inerentes às coisas materiais, diferentemente dos segundos, para os quais, estas imagens são o resultado da atividade criadora do sujeito no processo de distinção entre geral e singular.

Inclusive, em virtude de seu resultado enquanto atividade criadora, a imagem que representaria uma categoria não expressaria imediatamente o seu conteúdo, pois,

comportando-se como unidade inerente à relação sujeito-objeto do conhecimento, uma imagem não coincide imediatamente com os fenômenos com os quais se encontra nas superfícies das coisas. “Pelo contrário, ela se distingue sensivelmente dos fenômenos e chega a contradizê-los, já que eles não coincidem com sua essência. ” (CHEPTULIN, 2004 p. 19).

Neste sentido, o conteúdo manifesto por uma categoria coincide até determinado ponto com a expressão, não do fenômeno em si, tal como é, mas com sua essência, sob um ou outro aspecto da realidade (CHEPTULIN, 2004; KOSIK, 2011). Já em Kosik (2011), percebemos que a captação do fenômeno que rege uma categoria, implica na indagação e descrição sobre como tal fenômeno manifesta e esconde aspectos da “coisa em si”.

No contexto de nosso trabalho, tanto a constituição dos Saberes Escolares quanto a dos Saberes da Saúde na Educação Física configuraram-se tanto como categorias analíticas, quanto empíricas. Atendendo ao delineamento adotado por nós, tais categorias serão analisadas na já explicitada relação Geral↔Singular, estabelecendo as devidas aproximações com a particularidade da Educação Física enquanto disciplina no contexto da prática pedagógica dos professores envolvidos neste estudo.

Correspondente à última fase da Análise de Conteúdo, de acordo com Souza Junior, Tavares e Santiago (2010), o tratamento dos dados pôde ser compreendido como uma fase de interpretação dos mesmos, explicitando-se apenas as informações mais relevantes fornecidas pelas análises. Neste contexto, coube o estabelecimento de inferências pautadas numa abordagem qualitativa trabalhando com significações ao invés do uso de análises unicamente estatísticas.

2. SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO: A constituição dos Saberes Escolares no movimento da prática pedagógica.

Corriqueiramente, quando imaginamos o objeto que caracteriza a função da Escola em relação à sociedade, prontamente constatamos, imagina-se: educar. Mas, o que é a Educação? Seguindo nossa aproximação ao referencial teórico metodológico do MHD, recorreremos a Saviani (2011) e reconhecemos que a reflexão acerca do que consiste a natureza e especificidade do ato educativo, implica antecipadamente a necessidade de problematizarmos acerca da condição humana no que tange à relação com a natureza que nos cerca, tendo em vista o fato desta condição nos distinguir em relação às outras espécies animais.

De fato, não precisamos ir muito longe para analisarmos o que nos distingue. Somos seres dotados de racionalidade, enquanto os outros animais não o são. Contudo, ao mesmo tempo em que possuímos, pela via da racionalidade, a autonomia perante a natureza, também somos, contraditoriamente, determinados por ela. Tal determinação se dá em virtude do fato de que, diferentemente das outras espécies, que constroem sua sobrevivência a partir da adaptação à natureza, pela via do que denominamos ‘instinto’, o homem precisa produzir de forma contínua e intencional, a sua própria existência, através do Trabalho (LEONTIEV, 1978)⁹.

Neste contexto, enquanto processo, a produção da existência humana consiste inicialmente na garantia de nossa subsistência, com a produção de bens materiais em escala cada vez mais ampla, dando origem ao ‘Trabalho material’. Contudo, para a tradução material de nossas ações sobre a realidade, precisamos antecipar os objetivos destas ações sob a forma de ideias, representações mentais acerca do real (SAVIANI, 2011).

Como explicitado anteriormente, nossa natureza não dá conta de uma apropriação dos rudimentos e formas pelas quais reconhecemos tais propriedades. É neste contexto que se expressa a natureza da Educação: possibilitar o conhecimento das propriedades científicas, éticas e simbólicas que circunscrevem as relações que estabelecemos entre nós e o mundo, sob a forma de um segundo tipo de Trabalho, o “Trabalho não material”, cujo ato de produção e consumo dos produtos desenvolvidos - neste caso, os bens culturais - não se faz de forma dissociada entre si. (SAVIANI, 2011).

Contudo, pensar a natureza da Educação, requer que a reconheçamos como uma ação se dá em diferentes contextos, respondendo a diferentes necessidades e interesses. Exemplifiquemos, tomando como base a diferença, considerando o papel socialmente atribuído, entre duas instituições sociais imbuídas em educar: a escola e a família.

As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos. (YOUNG, 2007 p. 1288).

⁹ A respeito do papel do Trabalho enquanto agente do desenvolvimento humano, sugerimos a leitura do texto “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, escrito por Engels em 1876 e disponível na internet através do seguinte link: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>.

A partir do exemplo apresentado, podemos ver que a Educação, para além da caracterização como Trabalho não material, possui como natureza conforme nos aponta Saviani (2011), a produção e a transmissão de conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade. No entanto, analisando a comparação apresentada por Young (2007), percebemos que sua importância para nossa reflexão reside na possibilidade de compreendermos a diferença entre a formação proporcionada pela Escola em reação às outras instituições.

Este mesmo exemplo também permite reconhecermos que, no seio da sociedade, as práticas sociais exprimem elementos que são distintivos entre cada uma de suas formas, dotando-as de especificidade. De tal modo, embora a especificidade da Educação consista na busca pelos meios e formas pelos quais podemos transmitir os elementos que não são proporcionados a nós pela natureza (SAVIANI, 2011), este processo, obviamente, não se dá da mesma forma em diferentes contextos.

Analisando o papel da Escola enquanto instituição que pedagogiza determinados elementos subjacentes à prática social global, percebemos em Saviani (2011) a sua primazia pela abordagem de determinados conhecimentos em detrimento de outros. De tal modo, diferentemente da conjuntura familiar e de outras instituições sociais, a Escola diz respeito

ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular¹⁰. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2011 p. 14).

Reconhecendo aquilo que caracteriza a especificidade do tipo de conhecimento de interesse da Escola em articulação à sua função social a partir dos autores supracitados, como podemos pensar o processo de sua constituição? A análise desta questão implica-nos considerar a sinonímia criada e utilizada, porém, pouco discutida, acerca de três

¹⁰ A respeito da primazia do conhecimento erudito e científico em detrimento do saber popular em nenhum momento desconsidera a importância do último em relação aos primeiros. Muito pelo contrário. Em Saviani (2011), percebemos que a relação entre estes tipos de saber é dialética. Contudo, a primazia de uma sob a outra tem por critério o aspecto social da possibilidade e facilidade de acesso a um ou outro tipo de saber. Neste contexto, segundo o autor, cabe “não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.” (SAVIANI, 2011 p. 20)

termos muito corriqueiros na literatura em Educação quando da abordagem trato do tipo de saber próprio da Escola: conhecimento, conteúdo e saber escolar.

Embora muitas vezes os Saberes Escolares sejam compreendidos e usados como sinônimos de conhecimento e até mesmo conteúdo escolar, podemos apontar alguns elementos de distinção dentre estes três conceitos. Vemos em Souza Junior (2007;2009) e Gamboa (2009) que conhecimento e saber, em certa medida, são conceitos bem aproximados, enquanto a noção de conteúdo preserva certa independência dos dois primeiros.

Segundo Souza Junior (2009), o conceito de conteúdo escolar é mais estático e estanque, sendo comumente compreendido como um produto da ação pedagógica dos sujeitos educacionais, sob a forma de assuntos, matérias ou disciplinas selecionados e organizados sob a forma de planejamento pelos professores para serem aprendidas pelos alunos, não consistiriam, portanto, em produtos da sistematização propriamente dita do conhecimento.

Já os conhecimentos e saberes são conceitos que guardam relativa aproximação, ou mesmo unidade, em relação à sua origem: a indagação, transformada e qualificada como pergunta geradora (GAMBOA, 2009). No entanto, na fase da sua constituição enquanto conteúdo e saber escolar, é que se acentuam as diferenças no modo de aquisição das respostas entre um e outro, que podem exigir

uma atitude de crença consensual num determinado espaço cultural, ou, no caso contrário, podem ser contestadas e tomadas como incertas, exigindo o exercício de suspeita e da dúvida. [...] no primeiro caso, a saída está no campo dos saberes, no segundo caso, o caminho é o conhecimento. No primeiro, o ensino, como disseminador de saberes acumulados, ganha uma importante especificidade. No segundo, a pesquisa científica como geradora de novas respostas para os problemas antigos e novos, também ganha a sua especificidade na recuperação originária da relação pergunta, resposta. (GAMBOA, 2009, p.55)

Souza Junior (2009), em uma análise semelhante à de Gamboa (2009) no que tange à relação orgânica estabelecida entre conhecimento e saber, compreende o primeiro como significante de algo amplo, universal, enquanto o segundo, uma vez condicionado aos aspectos da concretude, “refere-se à transformação dos conhecimentos em diferentes instâncias e, mesmo sem perder sua dinamicidade, associa-se à posse do conhecimento produzido em determinadas circunstâncias.” (SOUZA JUNIOR, 2009, p. 81).

Assim, os Saberes Escolares remetem a um movimento que se materializa como fruto da interação entre os sujeitos e o objeto da educação escolar: o professor, o aluno e o conhecimento. Trata-se da produção de uma forma de conhecimento que se constitui em um movimento tripartite, desenvolvido tanto na intencionalidade quanto na consequência da prática pedagógica, englobando três categorias que se constituem como elemento central na análise sobre sua constituição: a seleção, a organização e a sistematização¹¹ (SOUZA JUNIOR, 2007; 2009).

2.1. O Saber Escolar enquanto processo de seleção dos conhecimentos

Na seleção dos Saberes Escolares, se estabelecem as opções acerca da pertinência ou não de determinado conhecimento ser pedagogizado e transmitido na escola. Neste contexto, “são feitas opções acerca do saber, encontrando diferentes origens, gêneses e fontes. Esse processo se dá numa relação de escolhas de dimensões da cultura geral para dentro da escola.” (SOUZA JUNIOR, 2009, p.86).

Neste movimento de aproximações e distinções em relação à cultura geral, vemos em Saviani (2011) que os critérios para a seleção de um saber escolar devem primar pela obediência à função social da Escola. Isso, por sua vez, representaria, conforme já mencionamos, o estabelecimento de prioridades em favor de determinados tipos saberes, que se configuram como clássicos, em virtude de sua importância para a formação humana.

Quando nos atemos ao conceito de clássico, reconhecemos sua relação com os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pela humanidade. Uma relação que, quando analisada tomando como referência a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), pressupõe uma concepção que não se confunde com o tradicional, nem se opõe ao que é moderno ou atual. Em suma: “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2011 p.13).

¹¹ Embora nem sempre abordadas de maneira conjunta, percebemos em Souza Junior (2007; 2009) que a recorrência ao uso destas categorias enquanto objeto de pesquisa ganha diferentes enfoques de análise, a depender da área de estudo em questão. Quando analisadas tomando por perspectiva a os estudos na área do Currículo, observa-se o foco na discussão sobre os conteúdos de ensino, enquanto em áreas como a Pedagogia e a Didática, focaliza-se a dimensão metodológica do ensino destes conteúdos, no contexto do processo ensino-aprendizagem.

Tomando por referência o estudo desenvolvido por Souza Junior (2007) com professores de Educação Física e de outras disciplinas na Rede Municipal do Recife, percebe-se a importância de três elementos que se fazem presentes no processo de seleção dos Saberes Escolares: a adoção de determinadas fontes para subsidiar a abordagem dos temas, a legitimação pedagógica da disciplina na escola e de um saber em relação a outro, e a teoria pedagógica adotada pelo professor.

No que diz respeito às fontes, o autor destaca que entre as disciplinas do currículo como um todo há uma variação no uso de diversos materiais, como propostas curriculares, jornais e recursos audiovisuais. Contudo, é nos livros didáticos que se encontram o principal caminho não apenas para subsidiar a seleção, como também, a organização e a sistematização dos Saberes Escolares.

O livro didático, para várias disciplinas e professores, funciona como roteiro para a seleção, organização e sistematização dos Saberes Escolares, pois seus conhecimentos são instituídos por uma tradição cultural estabelecida há bastante tempo, presente em tal tipo de livro, tornando-os definidos e até fechados, segundo as professoras. (SOUZA JUNIOR, 2007 p. 199)

No contexto da Educação Física, mesmo que reconhecidamente se trate de uma disciplina que congrega um conjunto de práticas presentes e sistematizadas pelo homem desde o início de nossa civilização, sua inserção na Escola enquanto componente curricular só se deu em meados do Século XVIII na Europa e XIX no Brasil (SOARES, 2004). Segundo Souza Junior (2007), esta recentidade configura-se como um elemento decisivo para a disciplina enquanto componente curricular, fazendo com que ela se ressinta de uma tradição no contexto da cultura escolar, seja no que concerne ao corpo de conhecimentos a ser tratados, seja em relação ao modo como estes devem ser estruturados metodologicamente para o contexto da Escola.

E isto concorre, por exemplo, para uma menor produção de livros didáticos específicos para a disciplina¹², configurando-os como uma fonte a menos para o professor selecionar os conhecimentos a ser tratados na escola, fazendo com que os professores de Educação Física recorram a outras fontes, como livros e artigos que versam sobre abordagens específicas da disciplina, bem como das propostas curriculares das redes de ensino.

¹² A respeito da discussão acerca da produção de livros didáticos no contexto da Educação Física, sugerimos a leitura da dissertação de Amaral (2013), cujo trabalho evidencia tanto a distância abissal existente na produção de livros didáticos entre a Educação Física e as demais disciplinas do Currículo escolar, quanto as motivações que impõem tal situação.

No que diz respeito à legitimação pedagógica de uma disciplina, observam-se como elementos importantes a serem analisados, sua inserção no contexto das políticas curriculares, nas ações gestoras das instâncias governamentais, ou mesmo no projeto político pedagógico da escola (SOUZA JUNIOR, 2007). Tal legitimação, pode se pautar tanto em função da história das disciplinas dentro do currículo, quanto em consequência do peso atribuído a cada uma destas frente às avaliações externas, como vestibulares, e provas de ordem censitária, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM¹³) ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para além, ou como consequência destes fatores, vemos que a seleção de um saber em detrimento de outro evidencia quatro diferentes formas de relevância atribuídas aos conhecimentos que instituem formas de legitimação dos Saberes Escolares (SOUZA JUNIOR, 2007). Uma primeira forma de legitimação é a **instrumental**, cuja fundamentação reside na relevância do uso de determinado saber em virtude de sua utilidade para aplicação em uma situação prática, imediata, nas atividades desenvolvidas. Inclusive, na própria escola. Sem descartar a primeira, surge a **legitimação propedêutica**, cuja fundamentação para a construção do conhecimento, reside na aplicação daquilo que se aprendeu para a vida futura, principalmente no contexto do mundo do trabalho ou provas de seleção.

Há ainda, segundo o mesmo autor, uma terceira instância de legitimação, **de ordem afetiva**, a qual subsume-se aos interesses pessoais, intrínsecos à relação professor↔estudante para a produção dos Saberes Escolares em sala de aula. Ex: escolha de assuntos dos quais o professor tem mais familiaridade, ou com os quais os estudantes se identificam.

Uma última categoria, que não desconsidera - pelo contrário, incorpora - as anteriores é a **legitimação social**, cujo argumento para a escolha dos conhecimentos se dá em favor da compreensão de uma disciplina como um corpo de conhecimentos que permite receber, perceber, exprimir e intervir no mundo, estabelecendo uma correlação

¹³ A respeito da repercussão dos exames enquanto processo de legitimação e enquadramento das disciplinas curriculares, indicamos a leitura dos estudos de Maceno e Guimarães (2013), e de Fraga e Lima (2012) que discutem, respectivamente, a repercussão do ENEM na prática pedagógica dos professores de Química e Sociologia, apontando sua importância para a seleção dos conteúdos, bem como para a importância de uma disciplina no contexto da Escola. No contexto da prática pedagógica em Educação Física, sugerimos a dissertação de Lira (2017) que aborda a influência do ENEM enquanto elemento norteador dos processos de constituição dos saberes escolares numa escola privada do Recife.

explícita, de forma a articular entre aquilo que se aprende em sala às diversas dimensões do conhecimento, sobretudo com o fim de refletir e modificar a prática social.

No que concerne à sua recente história no contexto do Currículo e ainda no esteio das consequências pela sua pouca tradição na Escola, podemos apontar que, para além da limitada produção bibliográfica específica para fins didáticos, a falta de clareza quanto aos tipos de saberes a serem tratados implicam à Educação Física um ainda difuso dimensionamento dos critérios de seleção que lhe é particular frente aos outros componentes curriculares.

Em decorrência disso, o professor da disciplina tenderia a lidar com esta indefinição, excluindo determinados saberes que seriam importantes para a formação do estudante de duas formas. Numa primeira forma, condicionando a seleção dos Saberes Escolares às competências adquiridas em sua formação ou em virtude de sua maior ou menor habilidade apresentada em relação ao conteúdo ou tema abordado. Numa segunda forma de indefinição, a seleção dos saberes se dá de forma condicionada à dimensão afetiva, sobretudo no que diz respeito aos interesses dos estudantes em relação ao aprendizado de determinado tema em detrimento de outro (SOUZA JUNIOR, 2007).

Reconhecemos a importância historicamente atribuída à dimensão técnica/prática nas ações corporais referentes ao ensino da Educação Física, assim como a importância da participação dos alunos na seleção dos conteúdos. Contudo também reconhecendo os aspectos que definem a natureza e a especificidade da Educação e a Escola enquanto instituição que pedagogiza os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, compreendemos que os usos destes critérios para a seleção não podem se configurar enquanto elementos de entrave à prática pedagógica, uma vez que tanto se prendendo apenas aos interesses do professor quanto aos do aluno, o processo de ensino e aprendizagem se prejudica. Primeiro, porque segundo Souza Junior (2007)

a mesma formação de licenciatura generalista que um professor de Educação Física tem, em outra disciplina, como por exemplo, a matemática, também acontece. No entanto, o professor de Educação Física realmente exclui o conteúdo que não domina, enquanto um professor de outra área não pode fazer isso. Ele deve encontrar alternativas para lidar com os Saberes Escolares que dizem respeito especificamente à matemática, mesmo que ele não tenha um grande domínio. (SOUZA JUNIOR, 2007 p. 204-205).

Sendo assim, se outros professores não podem, pela falta de capacitação, excluírem determinados conteúdos diante de sua importância para a vida do estudante,

no contexto da Educação Física não há de ser diferente. Atendo-nos à abordagem da Saúde, pensamos que tal compreensão também pode ser utilizada haja vista a existência de produções que possibilitam ao professor, mediante a análise do êxito ou não de determinadas experiências, compreender a adequação daquilo que se abordou para a sua realidade.

O segundo motivo, que recai especificamente no interesse do estudante, não aceita tal critério para a seleção dos saberes porque, do ponto de vista de uma concepção pedagógica centrada numa dimensão concreta da realidade, devemos reconhecer que os estudantes se apresentam como sujeitos imersos em numerosas relações e determinações sociais. Logo, o seu interesse por um ou outro tipo de conhecimento não diria respeito à outra coisa, que não

às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Aliás, não é outra coisa o que ocorre com a sucessão das gerações. Com efeito, a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior. [...] Então, os educandos, enquanto sujeitos concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana (SAVIANI, 2012 p. 11).

Neste contexto, quando o processo de seleção dos Saberes Escolares toma como critério o estabelecimento de prioridades não em torno, mas em favor do estudante, dois aspectos ficam claros na seleção: a importância e a centralidade do papel do professor. Tal importância se justifica por sua capacidade de compreender a importância de distinguir que o estudante possui interesses de ordem imediata e histórica.

Considerando que seja o conhecimento sistematizado historicamente pelo conjunto da humanidade, aquele que corresponde ao que nos institui a humanização enquanto sujeitos historicamente situados, o saber selecionado pelo professor pode até não ser do interesse do aluno empírico

ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2012 p. 12).

Um último motivo pelo qual compreendemos que não devem ser os interesses dos estudantes a 'mola mestra' que deve guiar o processo de seleção, corresponde à relação convergente entre sucesso acadêmico de cada estudante com o capital cultural e financeiro de sua família. Caso pudéssemos determinar o fator escolha do estudante

como critério, partindo desta assertiva, não é difícil concluirmos que famílias de maior poderio financeiro teriam maiores possibilidades de acesso tanto ao saber elaborado, quanto ao saber popular, enquanto, para os estudantes oriundos de famílias menos favorecidas

a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência¹⁴, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007 p. 1297).

Por fim, a teoria pedagógica, compreendida no Coletivo de Autores (2012) como o projeto político pedagógico adotado pelo professor, também se configura como um elemento decisivo no processo de seleção, por permitir que o professor evidencie

[...] sua concepção de escola, de professor, de aluno; seu entendimento acerca da disciplina que ministra, a concepção que fundamenta esse entendimento de sua área de formação e atuação docente e o uso que faz das teorias que fundamentam. Tudo isso condiciona a seleção dos conhecimentos. (SOUZA JUNIOR, 2007, p. 201).

Com o Coletivo de Autores (2012) vemos que a importância de compreender a relevância da assunção de uma teoria pedagógica no processo de seleção dos Saberes Escolaresse faz necessário, à medida que nos permite a superação das concepções que pautam a relação ensino-aprendizagem tomando como referência o embasamento na 'neutralidade pedagógica'.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p. 26).

¹⁴ Não queremos afirmar, com o que está sendo dito, que a consideração à realidade dos estudantes não se constitua como um elemento importante à seleção dos saberes escolares. Inclusive, esta consideração é um princípio pedagógico importante para o trato com o conhecimento, sem o qual, o ensino se materializaria de maneira inerte, desvinculada da prática social. Contudo, reconhecemos com base no próprio Saviani (2011) e no Coletivo de Autores (2012) que o reconhecimento da realidade enquanto princípio pedagógico não pode ser colocado no mesmo patamar da supremacia dos interesses individuais - do professor ou do aluno – frente ao que é de dever e direito de ser ensinado e aprendido na Escola.

Neste sentido, a prática pedagógica não se configura apartada de relações de poder, inerentes aos interesses antagônicos presentes na luta de classes. A compreensão deste aspecto se faz importante, à medida que desnaturaliza algumas compreensões muito presentes no meio da Educação Física, sobretudo no que concerne à discussão sobre temas como a Saúde. Um tema caro, importante. Porém, historicamente analisado em dissonância da multiplicidade de fatores que lhe circunscrevem.

2.2. O planejamento enquanto instância da organização nos Saberes Escolares.

Segundo Souza Junior (2007), enquanto ação inerente ao currículo e à prática pedagógica, a organização dos Saberes Escolares constitui-se sob a forma do planejamento, abordado pelo autor como uma atitude imprescindível, tanto em virtude de possibilitar a gestão¹⁵ da prática pedagógica, quanto por proporcionar o atendimento ao controle implicado pelas ações burocráticas das redes de ensino, nos contextos dos planejamentos educacional e curricular.

Ainda segundo o autor (SOUZA JUNIOR, 2009), no contexto da organização, os saberes selecionados adquirem determinadas tipologias, arranjos e disposições em virtude de determinadas circunstâncias. A primeira, diz respeito conjunto de condições de trabalho para o ensino, relacionadas aos tempos e espaços pedagógicos e aos recursos materiais disponíveis.

No contexto da Educação Física, diferentemente de outras disciplinas que não se utilizam de tantos espaços para além das salas de aula, tais condições se constituem como um elemento definidor da organização. No bojo destas condições, podemos mencionar a precariedade, quando não a ausência das instalações esportivas das escolas, que atreladas às condições climáticas, em alguns contextos, evidenciam a viabilidade ou não do arranjo dos conteúdos a serem inseridos.

¹⁵ No que concerne a esta "gestão", precisamos atentar para a possibilidade de compreendê-la, superando o pensamento tradicional que atém ao ato de gerir, apenas a anterioridade dos fatos, situando o planejar como um movimento da ação pedagógica que se faz mediado pela ação de pensá-la previamente, assim como, sua execução e avaliação, pois o planejamento "preserva a dimensão da antecipação, mas também inclui o agir, pois ele é o movimento da prática pedagógica, é o plano em ação" (SOUZA JUNIOR, 2007 p. 37).

Segundo Souza Junior (2007), na Educação Física, a relação com o espaço físico é algo tão definidor para o processo de organização dos conteúdos para alguns professores, que “mesmo tendo competências teóricas para qualificar as aulas, sejam elas específicas da Educação Física ou mesmo referentes às ações pedagógicas de uma forma geral, o professor se vê desmotivado pelas precárias condições ou ausência de instalações para as aulas de Educação Física.” (SOUZA JUNIOR, 2007 p. 210-211).

A segunda circunstância que pode determinar o processo de organização dos Saberes Escolares se faz ligada às condições de trabalho diz respeito ao tempo, cujas formas de expressão apresentam-se relacionadas à dinâmica das redes de ensino como um todo, e da escola, no que concerne à sua estrutura e horários em relação à disposição de cada componente curricular. Na sua especificidade enquanto disciplina, a Educação Física apresenta peculiaridades neste movimento

[...] pois enquanto a escola e a Rede procuram reestruturar esse tempo presente nas práticas curriculares tradicionais, essa disciplina continua a empregar uma forma convencional de uso e estruturação desse tempo. O que vai acarretar, para organização dos Saberes Escolares, uma disposição, um arranjo diferente do que se propõe nos documentos da política curricular e nos fundamentos teóricos das práticas curriculares da Rede. (SOUZA JUNIOR, 2007 p. 212).

Convém apontarmos que no emprego desta forma convencional de estruturação da organização dos Saberes Escolares na Educação Física, evidenciam-se particularidades que podem remeter tanto à importância atribuída à disciplina no contexto da organização curricular em uma rede de ensino, quanto à forma como própria disciplina, a partir dos seus professores, atua no contexto do planejamento de ensino na escola.

Compreendendo a realidade da Rede Estadual de Pernambuco, vemos nas Instruções Normativas (IN) 02/2011 (PERNAMBUCO, 2011) e 01/2012 (PERNAMBUCO, 2012), definições acerca de duas situações que podem interferir decisivamente no processo de organização curricular: a carga horária semanal e a organização das aulas no turno ou no contra turno dos demais componentes curriculares.

No que compete ao primeiro item, a IN 02/2011 (PERNAMBUCO, 2011) apresenta como particularidade para a organização, uma diminuição do número de aulas de Educação Física por semana no Ensino Médio, em relação ao Ensino Fundamental: de duas para uma. Esta situação, embora constitua uma interpretação possível dentro do

que rege a lei 9394/96 em seu artigo 26, parágrafo terceiro¹⁶, também se constitui em uma quebra de isonomia entre as disciplinas do currículo.

Uma quebra, pois, se nesta lei e nos seus respectivos parágrafo e artigo a Educação Física constitui-se como um componente curricular obrigatório¹⁷, tal como a Matemática e o Português, o que legitimaria pedagogicamente a diminuição do número de aulas de uma em detrimento do aumento de outras?

Como explicar tal diminuição, sem evidenciar a contradição desta IN com as propostas curriculares elaboradas pelo próprio Estado antes (PERNAMBUCO, 2010) e após (PERNAMBUCO, 2013) sua publicação? Propostas, cuja abordagem pedagógica aponta o Ensino Médio como uma fase da escolarização na qual os estudantes precisam aprofundar as referências apreendidas durante o Ensino Fundamental no sentido de constituir articulações sólidas entre o conhecimento do cotidiano e os saberes de cunho científico? Exemplifiquemos.

Como o professor de Educação Física poderia pensar a organização com vistas à abordagem do saber escolar 'Gasto Energético' enquanto elemento inerente ao conteúdo 'Atividade Física e Alimentação Saudável' no tema Ginástica, tendo como intencionalidade apresentar articulações entre os conceitos apresentados nas aulas com a prática social dos estudantes?

Como solicitar ao professor, instrumentalizar o estudante, em uma aula por semana, acerca da necessidade de compreendermos que, para um homem, a fórmula relacionada ao gasto energético em repouso é ' $GER (Kcal) = 66,5 + 13,75 \times \text{peso} + 5,0 \times \text{altura} - 6,78 \times \text{idade}$ ' de forma a solicitar com que o mesmo possa analisar com profundidade teórica a aplicabilidade desta mesma fórmula em seu cotidiano, questionando os motivos pelos quais as fórmulas generalizam aspectos referentes à

¹⁶ Diante da não normatização do número de aulas por semana, a referida legislação aponta a obrigatoriedade. Contudo, uma possível análise deste particular, seria que a lei delega aos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares a possibilidade de escolha quanto à normatização do número de aulas.

¹⁷ Salientamos que com a aprovação da lei 13415 de 2017 que institui a reforma do Ensino Médio há uma mudança nesta situação, de tal modo que a Educação Física passou a se apresentar como disciplina curricular obrigatória apenas durante o Ensino Fundamental, pois seus direitos e objetivos estarão vinculados a Base Nacional Comum Curricular, sendo obrigatório no Ensino Médio seus estudos e práticas, mas esses não estão claros na operacionalização. Seu debate não se deu neste trabalho como um elemento a ser discutido, diante da recentidade da aprovação da lei em relação ao período de finalização do trabalho.

Saúde, embora sejamos movidos, dentre outros fatores, por aspectos como a individualidade biológica que, articulada a aspectos socioeconômicos fazem com que qualquer generalização possa ser questionada?

São situações que, quando não problematizadas, acabam por implicar ao professor a culpabilização pela não abordagem dos conteúdos, quando as circunstâncias para a organização curricular em pouco possibilitam com que os mesmos possam atingir os objetivos traçados pela própria política curricular do Estado.

No que concerne ao contra turno, quando esta forma de organização da disciplina se configurava como uma prática comum na matriz curricular das escolas, dificultava a prática dos professores, à medida que limitava a assiduidade dos estudantes às aulas, quando não a impedia, constituindo-se como uma barreira à consecução daquilo que se planejava, prejudicando professores e estudantes. Contudo, a partir da IN 01/2012 (PERNAMBUCO, 2012), que prevê a necessidade das aulas de Educação Física ocorrerem no contra turno apenas quando de interesse da comunidade escolar como um todo e com a devida chancela das GRE, tem se percebido um movimento positivo de erradicação desta situação, evidenciada pelos professores nas formações continuadas das quais temos participado.

Quanto à expressão da organização dos Saberes Escolares no contexto das disciplinas na Escola, percebemos que o traço 'convencional' da Educação Física se apresenta, mediante a evidência de limitações que tangenciam a compreensão do professor acerca do objeto que permeia o currículo da rede na qual se insere, assim como, na evidência de limitações ligadas à obediência ao planejamento desenvolvido previamente pelo próprio professor.

No que concerne às limitações de obediência ao planejamento, tomamos como exemplo, uma situação apreendida da prática de um grupo de professores, na qual, Souza Junior (2007) evidencia como se dá esta situação.

Esse tempo se estrutura, inicialmente, de forma matemática e bidimensional, pois divide o ano letivo em unidades iguais em relação à quantidade de aulas. [...] Porém, posteriormente, nem essa estruturação do tempo em quatro unidades escolares se respeita, fazendo com que os Saberes Escolares da Educação Física se organizem de forma aleatória, seguindo ora o calendário comemorativo, ora se definindo em função da relação entre recursos didáticos, especificamente as instalações e as questões climáticas, além das vontades dos alunos. (SOUZA JUNIOR, 2007 p. 213).

Neste movimento, circunscrito às instâncias normativas em rede e ao tempo, podemos perceber a evidência de três importantes elementos, cuja forma de disposição, possibilita “compreender a repartição, dosagem, distribuição que assumem os Saberes Escolares, como também perceber como os mesmos são hierarquizados, sequenciados e graduados”. (SOUZA JUNIOR, 2009, p. 86-87). Estes elementos são a delimitação, a quantidade e a tipologia que os conteúdos assumem no planejamento elaborado pelo professor.

E é neste contexto de delimitação e quantificação dos conteúdos por assunto, que entra a compreensão que o professor possui acerca da organização curricular, pois, tal compreensão possibilita ao professor, no ato do seu planejamento, compreender até que ponto e em que tempo pedagógico - Aulas, Seminários, Oficinas, Festivais, *Workshops*, etc. – se dá conta de abordar o conteúdo que foi planejado.

Esta delimitação e quantificação dos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos segue diferentes caminhos, dependendo da lógica de organização curricular adotada por cada rede. No currículo seriado, por exemplo, a delimitação vai sempre do simples para o mais complexo, enquanto numa lógica ciclada, adota-se uma perspectiva de flexibilidade, de espiralização dos saberes (SOUZA JUNIOR, 2007; PERNAMBUCO, 2013a), que evidencia não apenas uma forma de organizar, mas de perspectivar o modo como o estudante será avaliado, pois enquanto na série, prima-se por uma avaliação de cunho terminal, classificatório, num sistema por ciclos a avaliação se constitui numa dimensão formativa, contínua e diagnóstica (SOUZA JUNIOR, 2007; FREITAS, 2003).

Já em relação à tipologia dos conteúdos a serem sistematizados, Gasparin (2012) nos traz importantes contribuições à luz da Pedagogia Histórico Crítica, para que pensemos o processo de organização como um ato de constante problematização dos conteúdos, tendo em vista a possibilidade de conferir a este um aspecto ampliado, de natureza multidimensional.

O ato de problematizar, na análise do autor, corresponde ao questionamento do conteúdo escolar organizado e o seu confronto com a prática social, em razão dos problemas levantados pelo professor e pelos estudantes no processo de seleção dos conteúdos. Nesse processo, ao problematizarmos o conteúdo e a prática social, tanto um quanto o outro tomam novas feições

Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as

diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática. (GASPARIN, 2012 p. 34)

A partir de Saviani (2011), temos defendido a hipótese de que seja o conhecimento científico que legitime a função social da Escola em relação à natureza e especificidade da Educação. Contudo, contraditoriamente, vemos em Freitas (1995) que a produção do conhecimento científico, que deveria ser um elemento em prol de uma formação sólida ao ser humano, ganha novas funções no contexto do capital, implicando à sua pedagogização a desconsideração de uma gama de dimensões inerentes à realidade social, que deveriam estar presentes nos conteúdos de ensino.

Essas diversas dimensões em que pode ser trabalhado o conteúdo respondem, de certa maneira, àquilo que Saviani diz ser necessário dominar para resolver as questões da prática social. Ora, se toda realidade social envolve sempre uma gama de perspectivas, um conjunto de aspectos interdependentes, é lógico que a análise dessa realidade deva ser considerada sob múltiplas faces. Por isso, o conteúdo escolar será sempre um instrumento de compreensão da realidade em que o aluno e professor estão inseridos. (GASPARIN, 2012 p.38)

Neste contexto, ao mesmo tempo em que reconhecemos a pertinência das justificativas para a abordagem ampliada dos conteúdos, e da análise acerca das limitações da prática, concordamos com a reflexão de Gasparin (2012), no sentido de não culparmos os professores por esta situação. Isto porque, se a possível dificuldade que alguns docentes enfrentam na abordagem multifatorial de um problema como a Saúde se expressa na seleção e organização, ela reflete uma formação que também desconsidera tal multiplicidade e, como vimos, aos aspectos afetos à organização curricular de cada rede de ensino.

2.3. A sistematização dos Saberes Escolares e o processo de interação entre professor e estudante no processo de socialização do conhecimento.

Segundo Souza Junior (2009), no âmbito da sistematização, os saberes, selecionados e organizados pelo professor se submetem e criam coerência com uma linha de ação, o que corresponde à obediência a princípios metodológicos norteadores da ação pedagógica na interação professor ↔ estudante no processo de socialização do conhecimento.

Segundo Farias (2014), a sistematização corresponde, pela via do ensino-aprendizagem, à expressão dos pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico. Explicando a necessidade de compreendermos a importância

dos diferentes procedimentos, a autora aponta que o uso de uma ou outra estratégia de ensino não se dá de forma neutra ou desinteressada, expressando o atendimento a pressupostos teórico-metodológicos que levam em conta o conceito de escola, ensino e aprendizagem que se defende.

Em Farias (2014), Gasparin (2012) e Saviani (2011) percebemos o emprego de diferentes acepções ao que denominamos aqui como o processo de sistematização dos Saberes Escolares: 'ações didático-metodológicas', 'processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos', ou mesmo, 'trabalho pedagógico'.

No entanto, independentemente da nomenclatura utilizada, percebemos estes autores, a importância da mediação pedagógica enquanto elemento definidor do processo de socialização do conhecimento. Especificamente em Saviani (2011) vemos o processo de mediação no contexto da Pedagogia Histórico Crítica se materializa em três fases intermediárias do método, descritas abaixo

problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011 p. 9)

A função da mediação pedagógica consiste em permitir com que o estudante ultrapasse, por meio da análise, a observação sincrética da realidade, rumo à elaboração de novas sínteses. Neste processo

[...] o professor pode tanto agir partindo do empírico, ascendendo ao abstrato até chegar ao concreto no pensamento, quanto pode apresentar os conceitos já prontos, analisando-os junto com os alunos para que estes os incorporem, tornando-os empíricos, cotidianos. Todavia, a proposta pedagógica que se defende é partir sempre do aluno, dos conceitos cotidianos, do empírico [...] Conhecendo o cotidiano do aluno e o conteúdo escolar, o professor age no sentido de que o educando, de início, reproduza ativamente para si o conteúdo específico, recriando-o, tornando-o seu e, portanto, novo para ele. (GASPARIN, 2012 p. 117)

Para a consolidação da mediação pedagógica, no contexto da sistematização, o professor utiliza-se de várias estratégias metodológicas que buscam atender tanto à especificidade das diversas dimensões do conteúdo selecionado, quanto do objetivo da ação didática pretendida (GASPARIN, 2012). E aí, no bojo destas estratégias, podemos elencar as aulas expositivas, júri simulado, aulas de dimensão eminentemente prática que contenham experimentações corporais, seminários, tempestade de ideias, estudos dirigidos, oficinas, dentre uma infinidade de outras possibilidades, circunstanciadas pelo método de ensino empregado (FARIAS, 2014).

No entanto, percebemos que, apesar da importância dos critérios didático-metodológicos, em alguns casos, a adoção de uma estratégia de ensino no contexto do chão da escola não obedece necessariamente à linha de ação que articula objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação. Em Souza Junior (2007), por exemplo, fatores de natureza circunstancial como a presença ou ausência de recursos materiais são um elemento marcante, quando não, determinante na adoção de uma estratégia ou outra. Isso quando não modificam o conteúdo a ser abordado, conforme vimos no tópico sobre a organização enquanto planejamento.

Neste cenário de dependências, ausências e deficiências de recursos, o autor aponta que, no todo escolar, os professores criam novas maneiras de sistematizar os conteúdos organizados. Na especificidade da Educação Física, o autor evidencia diversas expressões desta reorganização. Como exemplos, podemos citar o redimensionamento de atividades individuais para atividades coletivas em grandes grupos mediante a falta de materiais que possam contemplar a todos, bem como, a sujeição da abordagem do que seria sistematizado às condições climáticas.

Segundo Souza Junior (2007; 2009) a sistematização dos Saberes Escolares também se refere às diferentes interpretações que os professores possuem acerca da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Estas diferenças se evidenciam, quando da análise sobre suas compreensões acerca do processo de avaliação numa perspectiva tradicional, inerente ao sistema seriado, ou num modo que corresponda ao sistema de currículo por ciclos.

Convencionalmente, a avaliação no currículo seriado servia como instrumento de persuasão pedagógica e, até mesmo, de poder do professor. Com a implantação do currículo em ciclos, esse traço dos procedimentos avaliativos vai sendo alterado [...] (gerando) outra maneira de lidar com a retenção ou continuidade dos alunos ao longo dos anos de escolarização. (SOUZA JUNIOR, 2007 p. 219).

Neste contexto, segundo o autor, a reprovação do estudante na disciplina acaba por ser praticamente eliminada, acontecendo apenas quando do não cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB 9394/96, correspondente ao cumprimento de 75% do total de 800 horas aula anuais no somatório de todos os componentes curriculares. Desta forma, caso o estudante não tenha comparecido a nenhuma aula durante o ano inteiro na disciplina de Educação Física, mas não tenha faltado às aulas das demais disciplinas, a ele é dado o direito de ser aprovado no ano letivo.

A reboque desta situação é possível observar a emergência de um novo desafio aos professores, que corresponde ao necessário redimensionamento do uso da avaliação e dos rumos da disciplina, em prol do uso da avaliação enquanto instrumento de análise não apenas do estudante, mas da prática pedagógica em prol da constituição dos Saberes Escolares.

Pensamos que a partir da adoção deste critério a Educação Física pode paulatinamente minimizar a incidência, de uma forma peculiar de avaliação: a participação nas aulas. Não que o mesmo se configure como inválido, pois aspectos como a participação, e o interesse em algo pode ser objeto de aprendizagem, portanto, de avaliação, conforme assinala Souza Junior (2007). Contudo, sua limitação se evidencia, à medida em não se atribuem critérios claros para se descrever o que é, efetivamente, participar. Neste sentido, precisamos estar atentos para avaliar considerando os

diferentes tipos e níveis de participações, envolvimento e interesses dos alunos, se eles estão se apropriando e produzindo os Saberes Escolares, tanto daqueles que participam muito, quanto dos que participam pouco; tanto dos que são mais introvertidos e fechados, quanto dos mais extrovertidos e abertos; tanto dos mais respeitosos, quanto dos mais inconvenientes, até porque a avaliação pedagógica não é um concurso de simpatia, ou mesmo uma gincana de cumprimento de tarefas. (SOUZA JUNIOR, 2007 p. 194-195)

3. A constituição dos escolares da Saúde e a produção do conhecimento em Educação Física escolar

3.1. Breve histórico da Educação em Saúde no Brasil

Se por um lado as evidências apontam que a preocupação com a Saúde não se constitui como um tema novo entre os seres humanos, também não é de hoje que a importância da Educação em Saúde tem sido reconhecida como algo importante para a sociedade. Isso em muito se dá diante da importância que a Educação em Saúde tem angariado em relação ao meio científico como, devido à influência positiva que experiências de ensino-aprendizagem bem-sucedidas neste campo têm sobre as decisões a serem tomadas durante a vida das pessoas em relação à Saúde individual e coletiva (PELICIONI; PELICIONI, 2007).

Considerando a importância da Educação em Saúde, pensar sua abordagem no contexto escolar requer o entendimento, por parte do professor, sobre que decisões didático-metodológicas assumir diante da constituição dos saberes que lhe são inerentes.

implicando na observância de aspectos relevantes ligados à origem, evolução e ideologia implícita dos seus diferentes métodos de ensino-aprendizagem, entre outros. Neste sentido, conceber a Educação em Saúde enquanto política pública no contexto brasileiro implica a indagação sobre o papel histórico da Medicina enquanto influente central no processo de evolução de suas tendências de ensino/aprendizagem nos diferentes períodos.

Segundo Pelicioni e Pelicioni (2007) e Morosini, Fonseca e Pereira (2008) as origens da pedagogização dos Saberes da Saúde no Brasil oitocentista se deu diante de uma centralização das ações político-pedagógicas na contenção de doenças e surtos epidêmicos que assolavam a população em diferentes regiões. Em 1889, por exemplo, doenças como tuberculose, febre amarela e peste bubônica assolavam a capital do império, em virtude das parcas condições de saneamento básico encontradas até então. Neste período, era disseminada a compreensão de que os problemas relacionados à Saúde coletiva tinham como principal causa a negligência individual das classes menos favorecidas. Uma negligência que, para além da vontade, evidenciaria a falta de conhecimento acerca da importância do cuidado com a Saúde, especificamente com o asseio corporal.

Subjacente a esta compreensão, estava atrelada a medicalização da vida social, que se vinculava a um controle do Estado sobre os indivíduos visando a manutenção de uma hegemonia classista e dos interesses internos e externos da indústria exportadora naval de nosso país.

Nesta compreensão - que expressava indícios de aproximação de nossa classe política à perspectiva positivista¹⁸ de Educação em Saúde em voga na Europa oitocentista - as classes menos favorecidas eram culpabilizadas pela ocorrência das epidemias¹⁹, diante da adoção de hábitos que não condiziam com os preceitos de moral e bons

¹⁸ “A visão positivista subjacente era de que a educação poderia corrigir, através da higiene, a ignorância familiar que comprometia a Saúde da criança, e de que a Saúde individual era a base da estabilidade e segurança da nação” (MOHR; SCHALL, 1992 p. 199)

¹⁹ Segundo Costa e Rozenfeld (2000) a persistência dos problemas epidêmicos que evidenciavam os limites da política sanitária do Brasil no início do século XX, impôs uma série de pressões internacionais ao Estado, comprometendo o comércio portuário exportador que à época tinha grande inserção, como consumidor e exportador, no mercado de gêneros alimentícios e de produtos extrativistas. A ameaça de sanção inerente às pressões, por sua vez, configuraria uma importante ameaça aos interesses das classes dominantes, “justificando” a hegemonia da perspectiva de culpabilização da classe trabalhadora pelos seus problemas de Saúde, em detrimento de uma análise em torno dos motivos pelos quais as pessoas viviam em condições degradantes.

costumes da classe dominante de nosso país (COSTA; ROZENFELD, 2000; MOHR; SCHALL, 1992; SOARES, 2004).

Já nos primeiros anos do século XX, observou-se um conjunto de medidas implementadas para controlar os surtos epidêmicos, pela gestão de Oswaldo Cruz à frente da Direção Geral de Saúde Pública do Brasil. No bojo destas medidas, além da vacinação compulsória e da implementação de uma Polícia Sanitária²⁰, adotou-se, segundo Donato (2009), a transmissão de informações, mediante a ampla distribuição de impressos que continham a caracterização e as instruções acerca das medidas profiláticas necessárias para a prevenção destas doenças.

A partir dos anos 1920, agora com Carlos Chagas assumindo a Direção Geral de Saúde Pública, surgem as primeiras intenções em torno da materialização de uma política voltada à transição da política policialesca em prol de uma política pedagógica. Surge a ‘Educação Sanitária’.

É neste período que, segundo Morosini, Fonseca e Pereira (2008) ocorre uma apropriação de uma abordagem progressivista ao pensamento e prática pedagógicos inerentes à Saúde. Sobretudo, no que concerne à ênfase da primazia das características do indivíduo e de ter a construção de hábitos como elemento norteador ao desenvolvimento do processo educacional.

A Educação Sanitária na escola como construção de hábitos, inclusive, foi uma preocupação de Carlos Chagas à frente da pasta, o que fez com que o mesmo sugerisse que os programas de ensino das escolas primárias abordassem a Saúde nesta perspectiva. Com isso, investiu-se na formação de “educadores sanitários”, aptos a lecionar nas escolas normais e nas primeiras séries do primário, em uma perspectiva de educação voltada para a assunção de hábitos saudáveis já na infância, ainda que por inculcação²¹, para que no futuro, não houvesse necessidade dos adultos mudarem seus hábitos (SOUZA; JACOBINA, 2009; DONATO, 2009).

²⁰ A respeito da trajetória de Oswaldo Cruz à frente de importantes políticas de Saúde pública no período em questão, sugerimos: PALMA, A. **Oswaldo Cruz**. In vivo. Disponível em<<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=114&sid=7>> . Acesso dia 20/11/2016.

²¹ Segundo Borini e Yamamoto (2004, Apud. JACOBINA E DONATO, 2009) No Terceiro Congresso Brasileiro de Higiene, realizado em São Paulo, em 1926, o médico Carlos Sá sugeriu um verso que deveria ser recitado por todas as crianças nas escolas, visando a manutenção de sua Saúde:

Hoje escovei os dentes
Hoje tomei banho
Hoje fui à latrina e depois lavei as mãos com sabão

Apontando como principal finalidade nesta perspectiva o despertar de uma “consciência sanitária” nos estudantes, vemos com Donato (2009) elementos que permitem o reconhecimento de aproximações entre a Educação Sanitária e a perspectiva higienista. Nesta perspectiva

o indivíduo “educado” deveria, assim, deter todo esse saber acumulado para desempenhar bem seu papel. [...] a educação sanitária assumia uma função privilegiada, na medida em que se tinha uma visão que se caracterizava por indução de mudanças no modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos, realizando um trabalho de formação e transformação das consciências e práticas individuais (DONATO, 2009, p. 9-10)

O Higienismo é reconhecido por autores como Bracht (1997) e Soares (2004) como uma importante tendência pedagógica da história da Educação Física diante de sua relação com aspectos políticos e ideológicos que marcaram nosso país durante o início do século XX. Neste contexto, merece destaque a adoção dos Métodos Ginásticos Europeus, de inspiração militar, com destaque para o Método Francês.

Vemos com Bracht (1997) que os métodos ginásticos incluíam a exercitação militar com o objetivo do desenvolvimento da aptidão física. Tendo seus conteúdos basicamente fundamentados em exercícios analíticos, corridas, saltos, etc. os métodos ginásticos expressavam, na forma e no conteúdo, a representação dos papéis e do código inerente à instituição militar, incluindo “a exercitação corporal com o objetivo do desenvolvimento da aptidão física e do que se convencionou chamar de “formação do caráter” - autodisciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar a dor, coragem, respeito à hierarquia.” (BRACHT, 1997 p. 20).

Esta abordagem, como pudemos ver, instituiu tanto na pedagogização dos Saberes da Saúde (MOROSINI; FONSECA; PEREIRA, 2008; DONATO, 2009) quanto na particularidade da Educação Física (BRACHT, 1997) um discurso que moralizava costumes inerentes à Saúde já na Escola. Neste particular, vemos com Bracht (1997) que

a instituição escola, neste caso, é mais ou menos palco de uma ação “pedagógica” que se legitimava a partir de sua presumível contribuição para a

Hontem me deitei cedo e dormi com janellas abertas
De hontem e para hoje já bebi mais de 4 copos d'agua
Hontem comi ervas ou frutas, e bebi leite
Hontem mastiguei devagar tudo quanto comi
Hontem e hoje andei sempre limpo
Hontem e hoje não tive medo
Hontem e hoje não menti.

Saúde, ou seja, com função higiênica (inicialmente com um conceito anatômico e posteriormente anátomo-fisiológico) e formação do caráter, e o seu conteúdo baseado fundamentalmente na exercitação corporal. (BRACHT, 1997 p. 20).

Vemos em Soares (2004) que, mais adiante o discurso promovido pela abordagem higienista serviria como base para a instituição da Eugenia – não apenas por via pedagógica, mas como projeto de nação em torno da criação do homem brasileiro - uma série de pautas doutrinárias “ no sentido de enfatizar a formação de hábitos sadios, o controle pré-nupcial e pré-natal da população, persistindo a difusão dos conteúdos formais sobre Saúde estabelecidos pelos higienistas” (DONATO, 2009 p. 10).

Em meados dos anos 50 e 60 do século passado - já com a existência de um Ministério da Saúde, criado em 1934 - ocorreu uma mudança na formação e prática dos educadores sanitários que não expressaria mudanças claras nas práticas da abordagem da Saúde nas aulas de Educação Física, diante de sua aproximação ao Método Desportivo Generalizado.

A mudança de perspectiva, em muito, devido à criação da OMS em 1945 e da difusão da Saúde como algo além da ausência de doenças, trouxe como essência o reconhecimento da Saúde de forma articulada ao que Donato (2009) denomina ‘teorias da cultura da pobreza’, cuja explicação do adoecimento relacionava-se à marginalidade urbana, implicando na necessária atribuição de importância aos fatores socioculturais

Tais pressupostos deslocavam (mesmo que superficialmente) o campo de conhecimento da Educação sanitária do biomédico para o sociológico, ainda que permeado pelo conceito epidemiológico do “círculo vicioso” da pobreza-doença-pobreza. Assim, os substratos sociais sobre os quais a ação da Educação Sanitária deve incidir, são vistos enquanto marginais, desintegrados, desordenados, apáticos, ignorantes e cheios de superstições e tabus. A Educação Sanitária seria, assim, um dos meios de integrá-los na sociedade, chamando-os à participação através de técnicas de desenvolvimento e organização da comunidade. (DONATO, 2009. p. 11).

Atrelada a esta mudança de concepção em torno da Saúde e sua pedagogização, também se observa mudança na perspectiva do tipo de disciplina a ser oferecida. Surge, em substituição à Educação Sanitária, a Educação em Saúde, enquanto concepção que, acompanhando a emergência da educação popular de base freireana visava superar o aspecto marcadamente informativo/prescritivo da Educação Sanitária (SOUZA; JACOBINA 2009).

Nesta perspectiva, a pedagogização dos Saberes da Saúde visava

ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a Saúde, porém não mais pela imposição de um saber técnico-

científico detido pelo profissional de Saúde, mas sim pelo desenvolvimento da compreensão da situação de Saúde. (SOUZA; JACOBINA 2009 p. 624).

No entanto, também durante os anos 60, e até o fim do golpe civil/militar ocorrido entre 1964-1985 a Educação em Saúde de perspectiva popular coexistiu com Programas de Saúde que, importando os ideários em torno de teorias desenvolvimentistas de Educação, assumem uma relação do estado para com o povo próxima de uma racionalidade na qual os serviços de Saúde passam a assumir critérios marcadamente tecnicistas: a relação custo benefício, efetividade/produktividade e a ênfase no planejamento em detrimento da prática social, afetando também a prática da Educação em Saúde. Com isso,

o novo profissional, agora, será o planejador e o supervisor das ações educativas. Deve diagnosticar os problemas educativos e planejar o seu tratamento através de ações educativas. Não mais educadores sanitários para não haver confusão com o antigo profissional, mas educadores de Saúde pública. (DONATO, 2009, p. 12).

Assim, diante da coexistência de projetos políticos, um popular e outro, ditatorial e elitista, pouco se pôde observar em relação às mudanças qualitativas no cenário da Educação em Saúde. Enquanto processo e perspectiva, ainda se guardavam resquícios das abordagens anteriores: o processo educativo se dava apenas a partir do diagnóstico estabelecido pelo educador, implicando na não problematização da realidade a partir da voz dos estudantes; A compreensão em torno do ato educativo era a sua necessidade, diante do 'não conhecimento que produz doença' (DONATO, 2009).

No cenário político-pedagógico, o uso da Educação Física como um dos braços em prol de interesses políticos, mais uma vez se valeu da relação estabelecida entre aptidão física e Saúde como via de legitimação pedagógica. Desta vez, visando legitimar a inserção do Esporte como conteúdo e método de ensino. Assim como foi com o uso dos Métodos Ginásticos durante o período Higienista, durante a égide do esportivismo, os papéis de professor e estudante refletiam o que a instituição maior – neste caso, o Esporte - designava

Isto é, passou-se do professor-instrutor e o de aluno-recruta para o de professor-treinador e de aluno-atleta. A diferenciação entre o "bom" treinador e o "bom" professor não é possível. A socialização do professor é marcada pela atividade esportiva. [...] Os professores não operam a diferenciação dos papéis de treinador e professor, em parte, porque a própria Educação Física, não tendo autonomia ou uma identidade pedagógica, não fornece um referencial, um conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas de comportamento. [...] Esta orientação parece, mais uma vez, adequar-se bem à orientação tecnicista que,

principalmente nas décadas de 60 e 70 predominam no sistema educacional brasileiro, sob a égide da ditadura militar, do projeto “Brasil-Grande”. (BRACHT, 1997 p. 22)

Neste contexto de uso da Saúde como instrumento de legitimação pedagógica para a esportivização da Educação Física se evidencia à medida em que o conteúdo principal é o esporte, o método é o jogo desportivizado, e o objetivo é o aprendizado do esporte, com o fim – paralelo – de desenvolvimento de uma aptidão física para a Saúde.

Conteúdo: esporte, isto é, esporte federado, suas técnicas, regras, táticas, etc. A ginástica e a corrida, por ex., são praticadas com vistas a “parte principal”. Os jogos populares são denominados e tematizados como “jogos pré-esportivos” **Objetivos:** aprendizagem dos esportes e desenvolvimento da aptidão física (para a Saúde). (BRACHT, 1997 p. 25 **destaques do autor**)

No que tange à atualidade da constituição dos Saberes da Saúde, percebemos em Morosini, Fonseca e Pereira (2008) que, para além da evidência de metodologias distintas, o debate contemporâneo acerca do tema assimila e evidencia o confronto em torno de projetos educacionais e sociais antagônicos. Especificamente, tal antagonismo agudiza-se em torno do embate entre a normatividade/objetivação, inerentes à perspectiva hegemônica de Saúde e o questionamento das relações sociais que dão expressão à Saúde-doença como processo coletivo, evidenciando características e consequências à prática pedagógica

Nas sociedades ocidentais, tem predominado a compreensão da educação como um ato normativo, no qual a prescrição e a instrumentalização são as práticas dominantes. Essa forma de conceber a educação baseada numa pretensa objetividade e neutralidade do conhecimento, produzido pela razão cientificamente fundada, guarda correspondência com uma compreensão da Saúde como fenômeno objetivo e produto de relações causais imediatamente apreensíveis pela ciência hegemônica no campo, a biologia. (MOROSINI, FONSECA; PEREIRA, 2008 p. 155-156)

Na análise das autoras, a busca pela objetivação das ações humanas no tocante à Educação em Saúde, tem como consequência, além da própria objetivação dos sujeitos de aprendizagem, subsumidos a mero transmissor e receptor de informações, a adaptação dos educandos à realidade social, naturalizada como única forma de existência possível, não importando em sua análise, a dimensão da precariedade das relações de produção estabelecidas entre os seres humanos.

A partir da breve análise desenvolvida até aqui, foi possível constatar que o histórico da Educação em Saúde no Brasil apresenta como principal regularidade, o distanciamento de sua prática a um projeto político-pedagógico de base popular, no qual

a Saúde pudesse ser compreendida como um direito de cada cidadão. Muito pelo contrário: a abordagem da Saúde, durante muito tempo, serviu muito mais como um sustentáculo das ideologias dominantes, bem como, do uso da classe trabalhadora como mão de obra para a construção de projetos de poder antipopulares.

Como consequência, mesmo que hoje vivamos um cenário de relativa abertura para a superação dos paradigmas conservadores que sustentam o projeto político-ideológico hegemônico e a perspectiva de Saúde que lhe subjaz, a compreensão acerca do que é o processo Saúde-doença e sua pedagogização ainda requerem a superação de alguns limites.

O primeiro diz respeito à formação acadêmica. Estudo desenvolvido por Leonello e L'abatte (2006) com egressos de um curso de pedagogia apontou que apenas entre 2 das 73 disciplinas oferecidas pelo curso havia a abordagem da temática, abordagem esta que, na análise dos professores em formação, fica aquém da importância do tema, dificultando sua formação básica e sua atuação posterior.

No entanto, para além da formação com o oferecimento de um currículo que contemple a abordagem da Saúde, também pensamos haver a necessidade da superação da ausência do trabalho socialmente útil e da fragmentação curricular na abordagem dos conhecimentos inerentes à Saúde.

Pensando a partir da perspectiva trazida por Carvalho (2012) vemos que tal superação do primeiro item perpassa tanto pela quebra com o ensino de base prescritiva, pautada única e exclusivamente na adoção de hábitos saudáveis, sem a devida articulação entre o conhecimento produzido em sala de aula com a realidade do estudante. Já em relação ao segundo item, a autora propõe a busca pela interdisciplinaridade como forma de superar a responsabilização do ensino da Saúde apenas a determinados eixos curriculares, como a Biologia e a Educação Física, uma vez que toda disciplina no todo curricular, possui papel indispensável à formação do estudante com vistas à totalidade.

Do ponto de vista didático-pedagógico, ainda a partir das contribuições de Carvalho (2012) compreendemos como importante a reorientação das perspectivas de ensino e aprendizagem adotadas pelos professores. Se é verdade que as abordagens em Saúde ainda guardam importantes resquícios do normativismo inerentes à perspectiva hegemônica de Saúde, também o é que sua superação se dará à medida que o estudante seja levado a um aprendizado que vise extrapolar, por meio da conscientização de sua

realidade, as possibilidades de ação perante a Saúde nos contextos individual, coletivo e público.

Entretanto, mesmo diante da hegemônica expressão e assunção de concepções tecnicistas no campo da Educação em Saúde, outras perspectivas em torno da constituição de seus saberes podem ser desenvolvidas e apresentadas como instância de resistência e superação sob a forma de perspectivas críticas, cuja primazia em torno da análise das realidades sociais analisa a Saúde visando o desvelamento das relações que lhe caracterizam, condicionam e determinam.

Neste contexto, compreendemos que a interface entre Educação e Saúde em uma perspectiva crítica, implicaria no reconhecimento da Saúde como o conjunto de formas pelas quais o homem reúne e dispõe recursos para intervir e transformar as condições objetivas (MOROSINI, FONSECA; PEREIRA, 2008), visando o reconhecimento da Saúde como algo que vai para além da ausência de doenças ou enquanto estado transitório, e sim, como um direito socialmente conquistado mediante a atuação individual e coletiva dos sujeitos político-sociais.

3.2. Análise da produção acadêmica a respeito da constituição dos Saberes Escolares em Saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar

Segundo Almeida-Filho (2000) a Saúde corresponde a um dos, se não o mais importante conceito da vida moderna. Em uma breve e interessante análise etimológica acerca dos radicais que deram origem ao termo nas línguas de raízes germânica, anglo saxã, grega e latina, o autor aponta que a análise dos diversos derivativos originados por estes radicais possibilita a compreensão do conceito de Saúde como

uma qualidade dos seres intactos, íntegros, com sentido vinculado às propriedades de inteireza, totalidade. Em algumas vertentes, Saúde indica solidez, firmeza, força. Por outro lado, as línguas ocidentais modernas desenvolveram uma variante distinta, com base em raiz etimológica medieval de base religiosa, vinculada às conotações de perfeição e santidade (ALMEIDA-FILHO, 2000 p.300).

Acompanhando a visão do autor, reconhecemos que a Saúde, diante sua figuração enquanto um tema complexo, se constitui como um conceito de difícil significação objetiva. Poderíamos apontar que tal dificuldade ganha contornos ainda maiores, quando

da tentativa de se compreender a Saúde como um problema social, político e de base material. Isso se dá, dentre outros fatores, em virtude de suas articulações semânticas originais, cuja vinculação remete a compreensões que lhe atribuem um caráter divino, metafísico, quase canônico, muitas vezes apartado da realidade (ALMEIDA-FILHO, 2000).

No entanto, percebemos que, para além da sua dimensão etimológica, os modelos explicativos acerca da Saúde enquanto objeto de reflexão e prática cotidianas expressam-se concatenados em meio a contextos que transitam entre aspectos biológicos, econômicos, políticos, filosóficos e culturais, situando-se de diferentes formas do ponto de vista histórico, mas não necessariamente obedecendo ao critério estanque de um determinismo cronológico (RESTREPO, 2001; BARROS, 2002; SCLIAR, 2007).

Em estudos que versam acerca da historiografia da Saúde, como os de Barros (2002) e Scliar (2007) pode-se perceber que a percepção da humanidade acerca do processo Saúde-doença enquanto fenômeno aponta indícios de que os saberes que lhe dizem respeito não são apenas acumulados e sistematizados historicamente. Mais que isso: seu uso, perpassa por reapropriações, quando não, pelo uso integral de determinados métodos e formas de lidar com o aspecto do cuidado individual e coletivo.

Um exemplo disso é concepção Mágico-Religiosa, originada no período Pré-Histórico, mas persistente até os dias atuais tanto entre as comunidades indígenas mais afastadas, nas quais a figura do pajé ou xamã é a autoridade no estabelecimento da relação entre o plano terreno e o astral na busca pela Saúde e no reestabelecimento diante das enfermidades (RESTREPO, 2001; BARROS, 2002) quanto entre as populares rezadeiras ou benzedeiros que trazem esta tradição até os dias de hoje ao cotidiano de algumas regiões de nosso país.

A respeito deste último aspecto em particular, vimos que em seu histórico, a elaboração das políticas públicas em Educação em Saúde no Brasil transitou entre diferentes concepções e intencionalidades que, por sua vez, evidenciavam diferentes métodos/abordagens para a pedagogização de seus conteúdos (DONATO, 2009), inclusive, na Educação Física.

Ao analisar o que caracteriza a especificidade da Educação Física como esfera do conhecimento articulada historicamente ao campo da Saúde, reconhecemos a pertinência da discussão acerca da constituição dos Saberes Escolares em seu contexto.

Tal conformidade se evidencia, à medida que a análise de estudos que abordam a história da Educação Física brasileira aponta que, em diferentes momentos e contextos, a Saúde, como objeto de conhecimento, especificamente a partir dos referenciais oriundos dos campos médico, militar (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRACHT, 2016; SOARES, 2004) e esportivo (BRACHT, 1997) marcou, e ainda marca, a identidade da disciplina no Brasil.

Conseqüentemente, a pedagogização dos Saberes da Saúde na Educação Física, teve entre os seus principais objetivos o cultivo de um corpo belo, forte, saudável, ativo e higiênico, pelo uso dos horários escolares para o adestramento físico, através da Ginástica; o ensino sobre o corpo humano, de modo a utilizar este conhecimento para a conservação do bem estar físico, em um conceito de Saúde que se limitava a parâmetros biológicos (Fim do século XIX – Início dos anos 40) e a ênfase no Ensino do Esporte como via de aquisição de Saúde através da aptidão atlética (64 e início dos anos 80).

No cenário de redemocratização do país, ao final dos anos 80, observou-se uma série de críticas em busca da ruptura com tais paradigmas, baseando-se na análise da função social da Educação Física e da Escola como um todo. Instaurou-se um cenário de crise epistemológica (BRACHT, 2007) consolidada nos anos 90 e que se ampliaria nos anos 2000, a partir da disseminação de estudos voltados à busca por alternativas metodológicas para o ensino da Educação Física.

Neste contexto, merecem destaque algumas abordagens que, embora convergissem na ruptura com o aspecto predominantemente biologicista da disciplina, compreendiam explícita ou implicitamente sua relação e objetivos para com o ensino sobre a Saúde sob diferentes concepções: como elemento relacionado à aptidão física (GUEDES; GUEDES, 1994; NAHAS; CORBIN, 1992) ou como um conteúdo de caráter sociopolítico (COLETIVO DE AUTORES, 2012; FARINATTI, 1994; FERREIRA, 2001). A partir de então, alguns estudos, tais como os de Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2007) e Martins, Pereira e Amaral (2007) buscaram analisar como tem se caracterizado a produção de conhecimento no tocante à temática da Saúde como conteúdo a ser tratado nas aulas de Educação Física.

Tais estudos revelaram a necessidade de reflexões mais aprofundadas acerca dos rumos da produção acerca do tema, sobretudo, no que diz respeito à superação do caráter epidemiológico/descritivo como objeto da Saúde nas pesquisas relacionadas a este tema entre a Educação Física escolar.

Embora no contexto acadêmico, diferentes autores²² tenham empenhado o objetivo dos seus estudos no sentido de suprir esta demanda, ainda é possível constatar a existência de poucos estudos partindo da problemática relacionada à constituição dos Saberes Escolares em Saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar.

Passados dez anos em relação aos estudos citados acima, percebemos a importância de mapear a atualidade da produção sobre a Saúde no contexto da prática pedagógica da Educação Física escolar, no sentido de compreender os rumos e possíveis mudanças geradas na produção do conhecimento na área. A importância em mapear tais estudos residuiu, em nossa análise, na possibilidade de compreendermos como a Saúde tem sido percebida enquanto objeto do conhecimento na prática pedagógica de outros professores, para que na análise de nosso campo, pudessemos reconhecer o grau de aproximação ou distanciamento existente entre os avanços, limites e possibilidades evidenciados pelos professores que compuseram nosso campo em relação ao que se evidencia na atualidade sobre o tema.

Recorrendo a periódicos brasileiros de Educação Física, indexados ao sistema *WebQualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que em seu escopo possuíssem afinidade ao debate inerente à prática pedagógica, identificamos, através do uso combinado dos descritores Saúde, Escola e Educação Física, um total de 99 artigos que, de alguma forma, abordavam a Saúde no contexto da Educação Física Escolar.

Contudo, diante da leitura pormenorizada dos títulos, resumos, palavras-chave e, em caso de dúvidas, dos textos completos, percebemos que, dentre os 99 artigos selecionados, apenas 8 (Quadro 1) estariam aptos a fazer parte do nosso estudo, por atenderem à especificidade do objeto em discussão.

Autor(es)	Título	Periódico	Ano
------------------	---------------	------------------	------------

²² Para exemplificar, vimos em estudos de natureza descritiva, que este esforço já se deu tanto pela busca de desvelar a ideologia subjacente em abordagens pedagógicas da Educação Física no que tange às suas concepções de homem, formação humana, escola, sociedade, educação, e Saúde (RODRIGUES,2000) quanto pela identificação e análise dos fundamentos teórico-metodológicos apresentados nos currículos de formação de professores em Educação Física no Brasil no que diz respeito à sua relação com a Saúde (PINHO, 2011).

Leonardo Docena Pina	Atividade Física e Saúde: Uma Experiência Pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico Crítica	Motrivência – UFSC	2008
Evelyn Helena C. Ribeiro; Alex Antonio Florindo	Efeitos de um programa de intervenção no nível de Atividade física de adolescentes de escolas públicas de uma região de baixo nível socioeconômico: descrição dos métodos utilizados	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	2010
Angélica Caetano da Silva	Tematizando o discurso da mídia sobre Saúde com alunos do ensino médio.	Motrivência – UFSC	2011
Heraldo Simões Ferreira; Braulio Nogueira de Oliveira; José Jackson Coelho Sampaio	Análise da percepção dos Professores de Educação Física Acerca da interface entre a Saúde e a Educação Física escolar: Conceitos e metodologias	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2013
Luiz G. B. Rufino; Suraya C. Darido	Educação Física escolar, tema transversal, Saúde e Livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica	Revista Brasileira de Ciência & Movimento	2013
Daniel Zancha; Gabriela Bongiorno Sica Magalhães; Jessica Martins; Thais Argentini da Silva; Thais Borges Abrahão.	Conhecimento dos professores de Educação Física Escolar sobre a abordagem Saúde renovada e a Temática Saúde	Conexões	2013
Carla Francieli Spohr; Milena de Oliveira Fortes; Airton Jose Rombaldi; Pedro Curi Hallal; Mario Renato Azevedo;	Atividade física e Saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano do projeto “Educação Física +”	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	2014
Daniel Teixeira Maldonado; Daniel Bocchini.	Educação Física escolar e as três dimensões do Conteúdo: tematizando os esportes na escola Pública	Conexões	2014

Quadro 04: Relação dos textos que atenderam aos critérios de seleção estabelecidos.

A análise dos estudos que atenderam aos critérios de nossa pesquisa permitiu a constatação de algumas semelhanças e diferenças, na forma e no conteúdo tanto em relação ao estudo de Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2007) quanto em comparação ao estudo de Martins, Pereira e Amaral (2007). Estas características possibilitaram a observação de diferentes objetos/objetivos de pesquisa acerca do tema.

No que diz respeito aos tipos de estudo desenvolvidos nos textos que atenderam aos critérios elencados para esta revisão, pôde-se perceber a existência de três tipos: Entrevistas com professores, no sentido de compreender a sua relação com a temática (ZANCHA et al, 2013; FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2013); intervenções, com grupos controlados em relação às características dos participantes, com fins experimentais e elaborado por sujeitos não pertencentes à realidade na qual se desenvolveu o estudo (RIBEIRO; FLORINDO, 2010; SILVA 2011; RUFINO; DARIDO, 2013; SPOHR et al, 2014) e relatos de experiências sistematizadas no contexto da prática pedagógica (PINA, 2008; MALDONADO; BOCCHINI, 2014).

No que tange às diferenças observadas a partir da leitura dos textos como um todo, descrevemos abaixo as particularidades expressas por cada estudo na sua relação com a temática. A partir do referencial teórico adotado a respeito da constituição dos Saberes Escolares e dos Saberes da Saúde, apresentaremos como os estudos selecionados evidenciam o processo de constituição dos Saberes Escolares em Saúde enquanto processo de seleção, organização e sistematização.

3.2.1. A seleção dos Saberes Escolares em Saúde entre os estudos investigados.

Atendo-nos ao referencial teórico adotado neste trabalho, apresentaremos as regularidades expressas pelos estudos no que tange à relevância, teoria pedagógica a respeito da compreensão de Saúde e sua relação com a Educação Física

No que concerne à relevância atribuída para a abordagem da Saúde, a análise desenvolvida, possibilitou reconhecimento de estudos nos quais a escolha evidenciou uma relação com a Saúde de ordem individual e natureza preventiva, amparada na mudança de comportamento frente às instâncias de risco como elemento fomentador à Saúde (RIBEIRO; FLORINDO, 2010; ZANCHA et al, 2013; SPOHR et al, 2014).

Em contrapartida, outros estudos evidenciaram aproximações com outro modelo de abordagem acerca da Saúde. Modelo este que, mesmo reconhecendo a importância dos comportamentos ligados aos aspectos individuais na relação Saúde-doença, leva em

consideração que esse também faz parte de um processo de determinações sociais, estabelecidas pelo contexto socioeconômico nos âmbitos coletivo e público. (PINA, 2008; SILVA, 2011; RUFINO; DARIDO, 2013; FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2013; MALDONADO; BOCCHINI, 2014).

SELEÇÃO

Referência	Relevância para o tratamento dos Saberes da Saúde	Referenciais Teóricos
1. Pina(2008)	Superação da concepção de Saúde e ao papel atribuído e reproduzido pelos estudantes à Educação Física na escola, unicamente associadas à prática de atividades físicas sem estabelecimento de um contextualização mais ampla das relações sociais Saúde = exercício.	Coletivo de autores (1992); Saviani (2005; 2006).
2. Ribeiro e Florindo(2010)	Superação de Índices de comportamento relacionados negativamente à Saúde. Especificamente, o comportamento sedentário.	Nahas et al (2009); Brasil (1998; 2000)
3. Silva (2011)	Proporcionar a análise do discurso midiático que mascara a realidade inerente aos determinantes sociais da Saúde, articulando-a apenas à aquisição de hábitos.	Fantin (2006); Gomes (2008)
4. Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013)*	Proporcionar o aprendizado acerca da relevância da prática do exercício físico para a Saúde do ponto de vista físico, mental e relacional entre os seres humanos, considerando a importância da realização das atividades físicas para a Saúde dos estudantes nas aulas de Educação Física.	PCN (BRASIL, 1998)
5. Rufino e Darido (2013)	O incentivo à prática da atividade física e a manutenção de um estilo de vida ativo pelo conjunto de disciplinas com o fim de permitir aos alunos, o entendimento acerca da complexidade da Saúde enquanto tema transversal, contemplando dimensões profiláticas, curativas e de reabilitação, assim como, dimensões históricas e sociais acerca do tema.	PCN (BRASIL, 1998)
6. Zancha et al (2013)*	Introduzir a Saúde como um eixo norteador nas aulas da Educação Física, procurando atender a todos os estudantes, inclusive, os que mais necessitam de suas aulas, como os sedentários, deficientes, os pouco aptos fisicamente, os deficientes e os obesos com o fim de garantir autonomia ao aluno com relação à prática de atividades físicas e hábitos saudáveis para toda a vida.	Nahas (1997) PCN (BRASIL, 1998)
7. Spohr et al (2014)	Relacionada à diminuição da prática de atividade física na transição entre infância e adolescência.	Nahas et al (2009)
8. Maldonado e Bocchini (2014)	Compreender os conceitos de Saúde explorados pela mídia acerca da prática esportiva, no sentido de evidenciar que nem sempre tais conceitos estão corretos.	Kunz, (2004); PCN (1998)

Quadro 05. Relevância para a abordagem da Saúde evidenciada em cada estudo; N/A = Não Apresenta o item correspondente. *Nestes estudos, especificamente, a não apresentação de um ou mais itens relacionou-se, ora a não menção, ora ao não objetivo do texto em tratar tais elementos.

A análise do quadro 05 possibilita a compreensão de que, nos estudos de Ribeiro e Florindo (2010), Zancha et al (2013) e Spohr et al (2014) a relevância da abordagem da Saúde em Educação Física aproxima-se à perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde. Nesta concepção, à luz de Bouchard (1990) a Saúde é abordada como uma condição humana

com dimensões física, social e psicológica, cada uma caracterizada por um continuum com polos positivo e negativo. A Saúde positiva estaria associada com a capacidade de apreciar a vida e resistir aos desafios do cotidiano e não meramente a ausência de doenças, enquanto a Saúde negativa estaria associada com a morbidade e, no extremo, com a mortalidade[...] o estado de ser saudável não é algo estático, pelo contrário, torna-se necessário adquiri-lo e reconstruí-lo de forma individualizada, constantemente ao longo da vida, apontando para o fato de que a Saúde é educável e por sua vez deve ser tratada não apenas com base de natureza biológica e higienista, mas, sobretudo, num contexto didático-pedagógico (GUEDES, 1994 p.5)

No que diz respeito à articulação estabelecida entre esta percepção de Saúde e sua relação com a Educação Física escolar, a teoria pedagógica trazida pela abordagem da Aptidão Física Relacionada à Saúde compreende a Atividade ou o Exercício Físico como objetos e a Aptidão Física como o principal objetivo da Educação Física na Escola.

A adoção deste direcionamento tem sua origem, na percepção de autores como Guedes e Guedes (1992; 1993a; 1993b) e Nahas e Corbin (1992) a respeito das mudanças acarretadas pelo processo de industrialização e automação inerentes ao final do século XX e suas repercussões negativas para a vida humana.

Especialmente no que diz respeito à menor adoção da prática de Atividades Físicas como um hábito diário, mudança de comportamento tratado pela epidemiologia como de risco a Saúde, os autores mencionados percebem como importante a conjugação de ações já no período de escolarização com o fim de se evitar com que a falta de hábitos saudáveis que poderiam ser cultivados na infância acarrete numa geração de adultos desinteressados pela prática da atividade física, e por consequência, mais propensos aos males decorrentes do sedentarismo, como as doenças crônicas não-transmissíveis tais como a obesidade, diabetes e hipertensão.

Na análise da abordagem proposta pelos autores que se aproximam da abordagem da Aptidão Física Relacionada à Saúde (GUEDES; GUEDES, 1992; 1993a; 1993b; NAHAS; CORBIN, 1992), vemos que a justificativa em torno do investimento em uma

abordagem pautada na Aptidão Física se dá, entre outros fatores, na importância daquilo que o estudante aprende no período de escolarização para o seu futuro. Desta forma,

Os benefícios da atividade física para a Saúde de pessoas adultas, é o ponto considerado para proposição de mudanças na Educação Física Escolar. [...] a modificação proposta nos programas de Educação Física escolar seria o estabelecimento de padrões de atividades educacionais no sentido de que as crianças e jovens pudessem adquirir e levar conhecimentos atualizados pertinentes a atividade física em relação a promoção da Saúde para a idade adulta. (GUEDES; GUEDES, 1993a. p. 18).

Com isso, os autores apresentam como responsabilidade da Educação Física na abordagem da Saúde, a busca pelo desenvolvimento de programas que, para além da mudança nos padrões da atividade física na Escola, propicie fundamentos teórico-práticos para que os estudantes possam assimilar, já na escolarização conhecimentos que possam ser transformados em hábitos durante a idade adulta.

A partir do referencial que adotamos neste estudo, compreendemos que a abordagem proposta pelos autores da perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde, evidencia, no ato de seleção um processo de legitimação dos saberes que engloba dimensões de ordem propedêutica e instrumental.

A dimensão propedêutica, estaria relacionada ao aspecto preventivo com o qual os autores lidam com a pedagogização da Saúde, diante da formação de sujeitos para, durante a vida adulta, desfrutarem de uma melhor qualidade de vida a partir do exercício físico. A dimensão instrumental também se consolida, à medida que se preconiza o uso da Atividade Física nas escolas como meio para erradicar ou minimizar o comportamento sedentário, bem como, as doenças inerentes a ele.

Também ficaram claras, em alguns estudos como os de Rufino e Darido (2013) e Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013) maiores aproximações ao referencial teórico trazido pelos PCN que a partir do referencial da Cultura Corporal de Movimento (BRASIL, 1997; 1998b; 2000), tratam a Saúde mediante o reconhecimento de que "É preciso educar para a Saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia da escola." (BRASIL, 1998a p.245). Percebemos que o texto norteador das discussões acerca da Saúde enquanto tema transversal (BRASIL, 1998a) apresenta mais de uma concepção de Saúde.

Em um primeiro momento, a Saúde é vista como um processo que, visando superar a compreensão de 'Saúde como ausência de doença', evidencia sua abordagem como um direito universal, que se constrói diariamente nas vidas das pessoas no contexto de suas relações sociais e culturais assumidas nos diferentes estilos de vida.

O processo Saúde/doença é inerente à vida. Conhecimentos, dores e perplexidades associados às enfermidades, bem como recomendações para a conquista da longevidade e do vigor físico e mental, foram sendo transmitidos de geração a geração ao longo da história humana. [...] Os valores, recursos e estilos de vida que contextualizam e compõem a situação de Saúde de pessoas e grupos em diferentes épocas e formações sociais se expressam por meio de seus recursos para a valorização da vida, de seus sistemas de cura, assim como das políticas públicas que revelam as prioridades estabelecidas. (BRASIL, 1998a p. 249).

No entanto, em outro momento, o texto evidencia outra compreensão do processo Saúde-doença. Mais precisamente, a partir da sua compreensão como fruto de um processo de determinação social, mediado pelas condições de existência do homem.

Um modelo mais abrangente de análise do fenômeno Saúde/doença considera-o como emergente das próprias formas de organização da sociedade. Esse modelo não nega a existência e/ou a relevância do fenômeno biológico, muito menos o processo de interação que se estabelece entre o agente causador da doença, o indivíduo suscetível e o ambiente. No entanto, prioriza o entendimento de Saúde como um valor coletivo, de determinação social. Esta concepção traz em seu bojo a proposição de que a sociedade se organize em defesa da vida e da qualidade de vida. [...] Na realidade, para pensar e atuar sobre a Saúde é preciso romper com enfoques que dividem a questão, ou seja, colocar todo o peso da conquista da Saúde no indivíduo, em sua herança genética e empenho pessoal é tão limitado quanto considerar que a Saúde é determinada apenas pela realidade social ou pela ação do poder público. Interferir sobre o processo Saúde/doença está ao alcance de todos e não é uma tarefa a ser delegada, deixando ao cidadão ou à sociedade o papel de objeto da intervenção "da natureza", do poder público, dos profissionais de Saúde ou, eventualmente, de vítima do resultado de suas ações (BRASIL, 1998a p. 250).

No esteio desta compreensão de Saúde, o termo promoção da Saúde se evidencia no texto em consonância com a compreensão proposta pela Carta de Ottawa (OMS, 1986), que trata a promoção da Saúde como fruto da garantia de condições de vida digna aos cidadãos, da eficácia da sociedade na implantação de programas voltados à Saúde e qualidade de vida e pela adoção de uma educação em Saúde voltada à adoção de estilos de vida saudáveis, bem como, mediante o desenvolvimento de aptidões e capacitações individuais voltadas à produção de um meio ambiente saudável.

A partir desta compreensão de Saúde e da abordagem sobre como se dá sua promoção, os PCN (1998a) reconhecem a educação em Saúde, quando tratada de forma

contextualizada e sistemática no seio da comunidade escolar, como uma importante ferramenta voltada à " [...] formação de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de Saúde pessoais e da coletividade." (BRASIL, 1998a p. 245). Pode se dizer, inclusive que os PCN (BRASIL, 1998a) evidenciam uma preocupação com a Educação em Saúde mediante o engajamento da Escola para a formação de sujeitos aptos a cuidar da própria Saúde e da Saúde da coletividade.

Sem dúvida, a informação ocupa um lugar importante na aprendizagem, mas a educação para a Saúde só será efetivamente contemplada se puder mobilizar para as necessárias mudanças na busca de uma vida saudável. Para isso, os valores e a aquisição de hábitos e atitudes constituem as dimensões mais importantes. [...] A escola precisa enfrentar o desafio de permitir que seus alunos reelaborem conhecimentos de maneira a conformar valores, habilidades e práticas favoráveis à Saúde. Nesse processo, espera-se que possam estruturar e fortalecer comportamentos e hábitos saudáveis, tornando-se sujeitos capazes de influenciar mudanças que tenham repercussão em sua vida pessoal e na qualidade de vida da coletividade. (BRASIL, 1998a p. 262-263).

No que diz respeito à relação entre a Educação Física e a Saúde, a primeira é compreendida como uma disciplina voltada a integração do estudante na cultura corporal de movimento, visando a instrumentalização do estudante para que se usufrua dos temas da Educação Física (jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas) mediante sua reprodução e transformação crítica durante a escolarização (BRASIL, 1998b).

Ensinar e aprender a cultura corporal de movimento envolve a discussão permanente dos direitos e deveres do cidadão em relação às possibilidades de exercício do lazer, da interação social e da promoção da Saúde. Envolve, portanto, também o ensino de formas de organização para a reivindicação junto aos poderes públicos de equipamentos, espaços e infraestrutura para a prática de atividades. (BRASIL, 1998b p. 84).

No que concerne à relevância para a abordagem da Saúde nas aulas de Educação Física, os motivos trazidos pelo documento refletem tanto sua compreensão de Saúde, quanto sua percepção em torno do objeto da Educação em Saúde como uma via de formação para a construção de hábitos saudáveis. Com isso, percebemos que as relevâncias trazidas pelos textos dos PCN para a abordagem da Saúde se apresentam ligadas à prevenção de situações que, do ponto de vista fisiológico e social, implicariam danos aqueles que não adotam a prevenção a comportamentos de risco, como o sedentarismo e o consumo de drogas

A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas,

conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais. [...] A possibilidade de vivência de situações de socialização e de desfrute de atividades lúdicas, sem caráter utilitário, são essenciais para a Saúde e contribuem para o bem-estar coletivo. Sabe-se, por exemplo, que a mortalidade por doenças cardiovasculares vem aumentando e entre os principais fatores de risco estão a vida sedentária e o estresse. (BRASIL, 1997 p. 24-25).

Em determinadas realidades, o consumo de álcool, fumo ou outras drogas já ocorre em idade muito precoce. A aquisição de hábitos saudáveis, a conscientização de sua importância, bem como a efetiva possibilidade de estar integrado socialmente (o que pode ocorrer mediante a participação em atividades lúdicas e esportivas), são fatores que podem ir contra o consumo de drogas. Quando o indivíduo preza sua Saúde e está integrado a um grupo de referência com o qual compartilha atividades socioculturais e cujos valores não estimulam o consumo de drogas, terá mais recursos para evitar esse risco. (BRASIL, 1997 p. 25 - 26).

Com isso, vemos que é responsabilidade da Educação Física na abordagem trazida pelos PCN, uma abordagem da Saúde, que vise: localizar “[...] seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da Saúde” (BRASIL, 1998b p. 29); possibilitar “[...]a análise crítica dos valores sociais, como os padrões de beleza e Saúde, desempenho, competição exacerbada, que se tornaram dominantes na sociedade, e do seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social” (BRASIL, 1998b p. 31).

Analisando a forma como a abordagem proposta pelos PCN aponta a relação da Saúde, como objeto das aulas de Educação Física, compreendemos, tal como na perspectiva da Aptidão Física Relacionada à Saúde, que esta apresenta dados que a percebem de forma articulada às legitimações propedêutica e instrumental. No entanto, diante da relação que a abordagem apresenta com os valores sociais, bem como com padrões de beleza e Saúde, podemos apontar que a Saúde também evidencia indícios de uma legitimação social nesta concepção.

Entre os estudos selecionados por nossa revisão, os Pina (2008) e Maldonado e Bocchini (2014) apresentaram aproximações às abordagens Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) e Crítico Emancipatória²³ (KUNZ, 2004) respectivamente.

²³ No que concerne às contribuições inerentes à abordagem Crítico Emancipatória (KUNZ, 2004) não foi possível encontrar documentos ou textos que subsidiassem a discussão acerca das contribuições para a Saúde mediados por esta abordagem.

Quando analisada a partir da contribuição da abordagem Crítico Superadora, a constituição dos Saberes da Saúde não evidencia no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) um conjunto de conteúdos articulados à Saúde, e sim a sua compreensão como parte de um bloco de conteúdos de ordem sociopolítica.

Esta particularidade requer por parte de nós, um exercício de análise que busque, mediante o reconhecimento de autores e documentos que se dispõem a abordar a Saúde a partir deste referencial, trazer contribuições para a seleção, organização e sistematização dos Saberes Escolares na Saúde.

Reconhecendo a importância da apropriação das concepções de Saúde por parte do professor como elemento chave da abordagem da Saúde nas escolas, Carvalho (2012), situada a partir da abordagem crítico Superadora, (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) adota como concepção de Saúde, o modelo dos Determinantes Sociais em Saúde (DSS), proposto por Dahlgren e Whitehead (1991). Neste modelo, a Saúde é compreendida a partir de camadas que evidenciam diversos níveis de abrangência que abarcam, por sua vez, dimensões que vão de determinantes individuais até os coletivos.

Na base do modelo, estão os indivíduos com suas características genótípicas e fenótípicas, seguida pelos comportamentos e estilos de vida, redes comunitárias de apoio, condições de vida e trabalho e, por último, dos macro-determinantes “que possuem grande influência sobre as demais camadas e estão relacionados às condições econômicas, culturais e ambientais da sociedade, incluindo também determinantes supranacionais como o processo de globalização” (BRASIL, 2008 p. 13). No entanto, se faz importante o reconhecimento de que, embora representado por camadas, a compreensão de Saúde a partir dos DSS não apresenta, segundo a autora, relações lineares entre as camadas, de modo que a mediação do processo Saúde-doença é determinada pelas relações instituídas nos meios sociais, cuja transformação ou manutenção se dá pela ação política do homem (CARVALHO, N. 2012).

Observando que na atualidade, grande parte das ações relacionadas à Educação em Saúde tem assumido um caráter assistencialista baseado em ações limitadas à detecção e tratamento de doenças ou na disseminação de informações voltadas unicamente na adoção de hábitos, a autora propõe a superação desta perspectiva mediante a adoção de uma concepção de educação em Saúde que busque empoderar o estudante “[...]levando o indivíduo a extrapolar as possibilidades de ação perante a Saúde

individual e coletiva, da escola para a comunidade e para a vida" (CARVALHO, N. 2012 p. 30). Nesta perspectiva, tomando como referências os ideais trazidos por Paulo Freire, a autora propõe uma Educação em Saúde que supere o caráter individualista em prol do coletivo, assim como a prescrição de normas de conduta em prol da conscientização e interação dos estudantes por meio do diálogo voltado à conscientização acerca das necessidades de cada escola e da comunidade ao seu redor.

No que se relaciona à especificidade da Educação Física no trato da Saúde, a autora, a partir do referencial crítico superador (COLETIVO DE AUTORES, 2012; CARVALHO, 2012), compreende que à Educação Física compete ir além da abordagem de temas da Saúde de forma dissociada de seu objeto. Neste sentido, a relevância para o trato da Saúde consistiria em reconhecer a inegável relação entre a adoção da Prática da Atividade Física para a qualidade de vida das populações.

No entanto, seria papel da Educação Física, a abordagem da Saúde com o devido cuidado de se reconhecer que, a assunção de um hábito não perpassa apenas pela escolha individual, senão por um problema de ordem pública. Com isso, pensar a promoção da Saúde nas aulas de Educação Física, para além da incorporação de hábitos, implicaria na conscientização dos estudantes a respeito da relação entre os temas da cultura corporal com a Saúde, entendida como um bem público, coletivamente construído (CARVALHO, N. 2012).

No caso da abordagem da Saúde como conhecimento da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012), vemos que a legitimação do saber escolar em questão tem como elemento preponderante o caráter social, especialmente pelo viés sociopolítico que esta abordagem emprega à Saúde pública. Neste contexto, cabe a consideração a respeito do fato de que a legitimação social se constitui um elemento que subjaz as demais formas de legitimação.

No que diz respeito à constituição dos saberes, a análise do processo de seleção possibilitou que constatássemos (quadro 06) a primazia daqueles relacionados ao exercício físico/atividade física frente aos demais, com ênfase na discussão acerca da importância da adoção de comportamentos saudáveis, elemento que ficou evidenciado, sobretudo, nos estudos de Ribeiro e Florindo (2010) e Spohr et al (2014), de modo que o tema só foi problematizado de maneira articulada com o contexto socioeconômico e histórico em uma experiência (PINA, 2008).

SELEÇÃO

SELEÇÃO	Tipos De Saberes Selecionados	Nº	Percentual
	Atividade física/exercício físico	26	47%
	Aspectos alimentares/Nutricionais	9	16%
	Desenvolvimento de Capacidades Físicas	6	11%
	Dimensão sociocultural da Relação Saúde Doença	3	5%
	Dimensão Preventiva e outras	3	5%
	Doenças Crônicas Não Transmissíveis/Distúrbios alimentares	2	4%
	Relação Esporte e Saúde	2	4%
	Estilo de vida/Sexualidade	2	4%
	Anabolizantes/Dimensão ética do esporte	2	4%
TOTAL	55	100%	

Quadro 06. Relação dos tipos de saberes diante de sua contabilização/surgimento nos textos analisados

Este achado corrobora com os resultados trazidos por outros estudos de revisão (DARIDO; BONFÁ; SANCHES NETO, 2007; MARTINS; PEREIRA; AMARAL, 2007), os quais evidenciaram que, embora a trama que circunscreva a Saúde compreenda determinantes que vão para além de aspectos comportamentais de cunho individual/biológico, a discussão científica acerca da Saúde, no contexto da Educação Física, ainda guarda forte relação com abordagens pautadas, majoritariamente, em dimensões biológicas de natureza individual.

Martins, Pereira e Amaral (2007) observaram que, como principal consequência da centralização do biológico em detrimento do social nos objetivos para o trato da Saúde, descaracteriza-se a função da Educação Física frente à função social da escola, alienando-a da articulação entre os conhecimentos produzidos com a prática social.

Estes mesmos autores observaram que, paradoxalmente, nestes mesmos estudos, esta limitação tem se expressado inclusive, na irreflexão acerca das categorias inerentes aos objetos de cunho biológico, sobressalentes em relação ao social nestas pesquisas. Ou seja: nem aquilo que se constitui enquanto objeto central nos estudos é analisado e refletido.

Embora reconheçamos a importância do reconhecimento das instâncias biológicas que circunscrevem nossa existência, neste trabalho, procuramos compreender os Saberes da Saúde como algo ampliado. Esta ‘ampliação’ reconhece tais saberes como todo o arcabouço de conhecimentos que a humanidade mobiliza, usa, produz e reproduz

na e para a realização de suas práticas cotidianas no sentido de instrumentalizar-se para melhor se relacionar com o processo Saúde-doença-cuidado.

Neste sentido, cabe à Educação Física em sua particularidade, articular tais saberes pela via da conexão entre os conhecimentos inerentes aos campos da Saúde e da Educação. Sob a forma manifesta das práticas corporais, a Educação Física pedagogiza tais saberes a partir do reconhecimento do currículo aquilo que Forquin (1993) reconhece como um recorte específico no interior da cultura geral, implicando no reconhecimento de que, no contexto dos Saberes da Saúde, o caráter multidimensional dos conteúdos proposto por Gasparin (2012) transita entre instâncias de ordem individual/biológica, mas também coletiva e pública, que se entrelaçam e se complementam mutuamente.

3.2.2. A organização Escolares dos saberes da Saúde entre os estudos investigados.

No que diz respeito à organização dos Saberes Escolares em Saúde, percebemos que dentre os oito estudos selecionados, apenas um apresentou proposições de conteúdo a serem tratados no Ensino Fundamental e Médio (SPOHR et al, 2014), enquanto outros apresentaram saberes a serem tratados apenas no Ensino Fundamental (RIBEIRO; FLORINDO, 2010; FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO 2013; RUFINO; DARIDO, 2013; ZANCHA et al; 2013; MALDONADO; BOCCHINI, 2014), no Ensino Médio (SILVA, 2011) e na Educação com Jovens e Adultos (EJA) (PINA, 2008).

No que concerne à relação entre os saberes selecionados e sua articulação aos diferentes segmentos escolares, a categorização realizada neste estudo permitiu que observássemos a evidência de três manifestações da Saúde. Majoritariamente, pôde-se perceber a Saúde a partir de uma Relação Direta; como um Tema Transversal e, em menor quantidade, como Conteúdo Subjacente.

Quando tratados a partir de uma relação Direta, a Saúde se configura como o objeto principal nas aulas de Educação Física, de modo que "o conjunto de conteúdos a ser desenvolvidos deve estar orientado para os aspectos que possam se relacionar de modo mais direto com a promoção da Saúde do indivíduo" (GUEDES; GUEDES, 1993a p.18). Em Guedes e Guedes (1994) esta relação direta se materializa de diferentes formas em diferentes momentos no currículo.

Deste modo, quando abordada a partir de uma Relação Direta, a organização de um programa de ensino voltado à abordagem da Saúde nas aulas de Educação Física

deve, atendendo aos domínios motor, cognitivo, afetivo e social, apresentar conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades motoras e à Saúde.

a aptidão física relacionada à Saúde torna-se extremamente sensível ao desenvolvimento de determinados tipos de programas de atividade física e, em termos motores, englobam os componentes de resistência cardiorrespiratória, força/resistência muscular, flexibilidade e alguns parâmetros da composição corporal [...] a aptidão física relacionada às habilidades motoras incluem aquelas capacidades físicas que possibilitam uma prática mais eficiente dos esportes. (GUEDES; GUEDES, 1993b p. 4-5)

No que corresponde à delimitação e hierarquização, a organização curricular pressupõe uma lógica desenvolvimentista, conforme Nahas e Corbin (1992). Nesta lógica, há uma hierarquização crescente na complexidade entre os conteúdos, respeitando a complexidade daquilo que se pretende abordar, bem como ao estado maturacional dos estudantes nos aspectos físico e cognitivo.

Vemos em Guedes (1994) que nos primeiros ciclos/séries a abordagem proposta apresenta conteúdos relacionados a uma primeira aproximação com elementos de Aptidão/Avaliação Física, a partir de prática de jogos, esportes e atividades rítmicas. Em seguida, nos anos finais do Ensino Fundamental, propõe-se que o aluno seja conduzido a conhecer protocolos de Avaliação Física, bem como, entender o papel de sua prática para uma vida com Saúde.

Ao fim do Ensino Médio, de posse dos conhecimentos adquiridos, o estudante estaria instrumentalizado a avaliar os principais parâmetros relacionados a um estilo de vida saudável, relacionados à adoção de comportamentos ligados à prática de atividade física, nutrição, administração de exercícios, dentre outros.

Unidade didática	1o ciclo (1ª, 2ª séries)	2º ciclo (3ª e 4ª séries)
	Conteúdos de Ensino	
1. Diagnóstico e acompanhamento dos níveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor	Administração de rotinas voltadas ao crescimento, à composição corporal e ao desempenho motor	
2. Prática de atividades rítmicas.	Atividades dirigidas que envolvam a participação do ritmo. Atividades lúdicas que solicitam a participação das diferentes formas de ritmo.	
3. Prática de jogos motores e sensoriais	Atividades dirigidas que envolvam a manipulação de implementos com bola, bastões, corda, etc; Atividades lúdicas que solicitam a participação de condutas neuro-motoras relacionadas às capacidades coordenativas.	
4. Prática de atividades motoras relacionadas à	N/A	Atividades dirigidas e não-dirigidas que envolvam a participação dos componentes da aptidão física

Saúde		relacionada à Saúde; Atividades lúdicas que solicitam a participação de comportamentos motores voltados às capacidades condicionantes.
5. Práticas de atividades motoras voltadas à iniciação esportiva	N/A	Atividades dirigidas e não dirigidas que envolvam a participação de pré-requisitos motores para a familiarização e execução dos gestos esportivos; Atividades lúdicas que solicitam a participação de um grande repertório de ações motoras direcionadas à estruturação de movimentos voltados à execução dos gestos esportivos; Atividades envolvendo jogos pré-desportivos.
Unidade Didática	3º ciclo (5ª, 6ª séries)	4º ciclo (7ª, 8ª séries)
	Conteúdos de Ensino	
1. Diagnóstico e acompanhamento dos níveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor.	Apresentação e discussão de rotinas de avaliação voltadas à verificação do desenvolvimento morfofuncional; administração de rotinas de avaliação voltadas ao crescimento, à composição corporal e ao desempenho motor.	Administração de rotinas de avaliação voltadas a composição corporal e ao desempenho motor; Análise e interpretação dos resultados encontrados na administração das rotinas de avaliação; Relação desenvolvimento morfofuncional/níveis de Saúde e desempenho atlético.
2. Atividade motora e Saúde	Introdução à ideia de um estilo de vida ativo fisicamente; Importância da atividade motora para a Saúde; Caracterização e definição de aptidão física Implicações quanto aos componentes da aptidão física relacionada à Saúde e ao desempenho atlético.	Especificidade e reversibilidade dos programas de atividade motora em termos de Saúde Disfunção orgânica relacionada com a falta de atividade motora. atividade motora e a redução dos riscos de aparecimento de doenças degenerativas
3. Respostas e adaptações fisiológicas ao esforço físico	N/A	Respostas e adaptações fisiológicas ao esforço físico respostas e adaptações dos diferentes sistemas do organismo aos programas de atividade motora. Noções de intensidade, volume e frequência do esforço físico. Preparação do organismo para o esforço físico. Importância da monitoração da frequência cardíaca durante e após os esforços físicos. Alterações hemodinâmicas durante e após os esforços físicos.
4. Prática de atividades motoras relacionadas à Saúde	Atividades dirigidas e não dirigida que envolvam a participação dos componentes da aptidão física relacionada à Saúde; Atividades lúdicas que solicitam a participação de comportamentos motores voltados às capacidades condicionantes	Atividades dirigidas e não dirigida que envolvam a participação dos componentes da aptidão física relacionada à Saúde; Atividades que evidenciam a necessidade de idealizar e desenvolver seus próprios programas de atividades motoras relacionadas à Saúde
5. Prática de atividades motoras	Atividades dirigidas e não-dirigidas que possam provocar o domínio dos	Atividades dirigidas e não-dirigidas que possam provocar o domínio dos gestos

voltadas à iniciação esportiva.	gestos esportivos executados em condições simplificadas e especialmente criadas. Apresentação e discussão de recursos táticos elementares. Apresentação e discussão de regras básicas. Prática do jogo.	esportivos executados em condições de maior complexidade. atividades dirigidas e não-dirigidas que possam provocar a consolidação dos gestos esportivos em situação de jogo atividades dirigidas e não-dirigidas que possam provocar a consolidação de recursos táticos elementares. Prática do jogo.
6. Competições esportivas	Organização e administração de equipes. Realização de torneios esportivos.	Organização e administração de equipes. Realização de torneios esportivos.
Unidade Didática	1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio	
	Conteúdos de Ensino	
1. Diagnóstico e acompanhamento dos níveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor.	Administração de rotinas de avaliação voltadas ao crescimento, à composição corporal e ao desempenho motor; Análise e interpretação dos resultados encontrados na administração das rotinas de avaliação.	
2. Atividade motora e Saúde	Implicações para a Saúde quanto à adoção de estilos de vida ativo e não-ativo fisicamente; Fatores de risco das doenças degenerativas; Fisiologia das doenças degenerativas; Métodos e estratégias de aderência à atividade motora.	
3. Efeitos agudos e crônicos do esforço físico	Efeitos gerais e específicos sobre o organismo dos diferentes esforços físicos; Efeitos dos exercícios dinâmicos e estáticos sobre o organismo; Vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de esforços físicos; Efeito dos estresses ambientais sobre o organismo em esforço físico; Efeito do álcool, fumo e drogas sobre o organismo.	
4. Nutrição e atividade motora	Conceitos básicos relacionados à nutrição e à Saúde; Carboidratos, lipídios, proteínas, sais minerais e água; Produção e transferência de energia para a atividade motora.	
5. Obesidade e emagrecimento	Etiologia da obesidade: fatores de risco. Nutrição, controle de peso e atividade motora. Equilíbrio energético; Implicações da obesidade quanto aos aspectos de Saúde e estético; Programas de redução da quantidade de gordura corporal.	
6. Prática de atividades motoras relacionadas à Saúde.	Atividades dirigidas e não-dirigidas que envolvam a participação dos componentes de aptidão física relacionada à Saúde; Modelos de avaliação, prescrição e orientação da atividade motora relacionada à Saúde; Aspectos psicológicos e socio-culturais relacionados com a aderência à atividade motora.	
7. Competições esportivas	Organização e administração de equipes; Realização de torneios esportivos	

Quadro 07: relação dos conteúdos da Saúde propostos por Guedes (1994) de acordo com cada ciclo.

Um dado interessante a respeito do quadro proposto pelo autor diz respeito à disposição dos conteúdos, que se apresenta de diferentes maneiras nos ciclos de escolarização: durante o Ensino Fundamental, com 5 unidades, atingindo um total de 7

unidades no Ensino Médio. Embora não haja explicitação dos motivos por esta divisão, acreditamos que os autores possam ter atribuído ao sentido de unidade, a perspectiva de organização em forma de blocos de conteúdo que evidenciassem maior aproximação entre si, em detrimento de uma organização que mantivesse a mesma periodização no que concerne à hierarquização e dosagem dos conteúdos.

Quando organizados a partir da lógica dos temas transversais, propostos pelos PCN (1997; 1998a; 1998b; 2000) vemos em Oliveira, Martins e Bracht (2015) que na Educação Física, os conteúdos referentes aos Saberes da Saúde podem ser esquematizados a partir de duas lógicas de organização: desenvolvendo o tema nas unidades de ensino, ou mediante a lógica dos projetos, que podem se desenvolver dentro ou fora do horário das aulas de Educação Física.

Vemos nos PCN (BRASIL, 1998b) que o conjunto de conhecimentos a ser abordados nas aulas de Educação Física a partir do referencial proposto pelo documento deve valorizar conteúdos relativos “à construção da auto-estima e da identidade pessoal, ao cuidado do corpo, à nutrição, à valorização dos vínculos afetivos e a negociação de atitudes e todas as implicações relativas à Saúde da coletividade, são compartilhadas e constituem um campo de interação na atuação escolar” (BRASIL, 1998b p. 34-36). No bojo destes conteúdos, está contemplada a abordagem dos saberes relacionados aos benefícios, riscos, indicações e contraindicações para a prática segura das diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

No que concerne à forma de hierarquização ou dosagem no currículo, embora o documento que trata a Saúde a partir dos temas transversais nos PCN não evidencie, diferentemente de Guedes e Guedes (1994) princípios para a adoção de determinados temas em um ou outro segmento de ensino, apresenta-se como possível organização e desenvolvimento dos conteúdos, estabelecendo igual importância entre "situações de convivência que se criam e no atendimento oportuno de interesses dos alunos, tanto no ensino dos seus conteúdos nas diferentes áreas de forma regular e contextualizada." (BRASIL, 1998b p. 264).

No entanto, partilhamos da constatação trazida por Almeida, Oliveira e Bracht (2016), de que a adoção da relevância para a abordagem da Saúde enquanto tema transversal se faz presentes na proposta dos PCN de Educação Física (BRASIL, 1997;1998; 2000). Neste sentido, fizemos um exercício no sentido de evidenciar como a Saúde é apresentada durante o currículo a partir do documento.

Em sua forma de organização, os PCN adotam um sistema que subdivide o Ensino Fundamental em quatro ciclos e um ciclo específico para o Ensino Médio. Para tal, apresenta sua organização em 3 documentos. Um primeiro, voltado ao primeiro e segundo ciclos, corresponde às antigas 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª séries (BRASIL, 1997). O segundo, voltado ao 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998) apresenta blocos de conteúdos relacionados às antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, enquanto um documento específico para o ensino médio (BRASIL, 2000) apresenta um conjunto de princípios e procedimentos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos sem apresentar, no entanto, conteúdos propriamente ditos.

Nos PCN, a organização dos conteúdos se apresenta a partir de 3 blocos, desenvolvidos ao longo do ensino fundamental São eles: Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; Atividades Rítmicas e Expressivas e Conhecimentos Sobre o Corpo. No que concerne à hierarquização de um conteúdo em detrimento de outro, vemos nos PCN (BRASIL, 1997; 1998b), que Conhecimentos Sobre o Corpo se constitui como um bloco de conteúdos que engloba os outros dois.

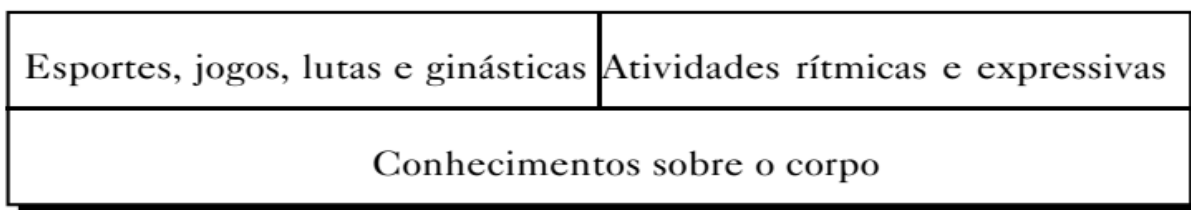


Figura 01: Hierarquização dos conteúdos nos PCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; 1998)

Em sua forma de apresentação, os Conhecimentos Sobre o Corpo são exibidos como um conjunto de conhecimentos que compreende, a partir de uma abordagem simplificada que se atém a aspectos básicos das práticas corporais, aspectos biomecânicos, fisiológicos, anatômicos e bioquímicos referentes às práticas corporais, visando capacitar o estudante ao estabelecimento de critérios para a escolha e prática de atividades corporais saudáveis, relacionadas ao cotidiano do estudante.

Os conhecimentos de anatomia referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea e são abordados sob o enfoque da percepção do próprio corpo, sentindo e compreendendo, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão. Os conhecimentos de fisiologia são aqueles básicos para compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, perda de Água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição de tecido adiposo). A bioquímica aborda conteúdos que subsidiam a fisiologia: alguns processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos. Os conhecimentos de biomecânica

são relacionados à anatomia e contemplam, principalmente, a adequação dos hábitos gestuais e posturais, como, por exemplo, levantar um peso e equilibrar objetos. (BRASIL, 1998 p.69).

Ainda no que diz respeito à forma de compreensão dos Conhecimentos Sobre o Corpo como um bloco de conteúdos que hierarquicamente subsidia os outros, esta perspectiva se evidencia de maneira mais clara nos documentos referentes aos PCN 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998) que em relação ao documento dos 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1997), conforme podemos observar no trecho abaixo, a respeito das Ginásticas enquanto conteúdo, tanto no Ensino Fundamental ...

Ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da Saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. [...] Cabe ressaltar que são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com o bloco “conhecimentos sobre o corpo”, pois nas atividades ginásticas esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando à percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral. (BRASIL, 1998b p.70-71).

No entanto, tal premissa também se evidencia no documento do Ensino Médio...

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento e alongamento, para recuperação ou manutenção da Saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social e ainda como restituição das cargas de trabalho profissional. (BRASIL, 2000 p. 43) .

Por fim, cabe salientarmos que, para além da divisão apresentada acima, os conteúdos propostos pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998b) se apresentam a partir de um recorte interno, que expressa a tipologia enquanto conteúdos de abordagem conceitual, procedimental e atitudinal.



Figura 02: Hierarquização dos blocos de conteúdos quanto à sua tipologia: conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1998b)

Os conteúdos conceituais referem-se a abordagem de regras, táticas e alguns dados históricos, dimensões éticas e estética das práticas corporais, além da discussão sobre a compreensão de temas como a satisfação, eficiência, desempenho, entre outros ligados à relação individual do homem com as práticas corporais. Os conteúdos procedimentais referem-se as experimentações corporais, de forma restrita não apenas à dimensão das práticas corporais, evidenciando relações também ao conhecimento sobre procedimento de organização, sistematização de informações, aperfeiçoamento, etc. Já os conteúdos de base atitudinal evidenciam a relação da abordagem de conhecimentos propostos articulados à vida concreta do estudante, viabilizando uma postura relacionada à noção de responsabilidade com o outro e consigo mesmo (BRASIL, 1998b).

	1o ciclo (1ª, 2ª séries)	2º ciclo (3ª e 4ª séries)
Unidade didática	Conteúdos de Ensino	

<p>Conteúdos são inseridos de maneira integrada, tanto enquanto blocos de conteúdos quanto em relação à sua tipologia.</p>	<p>Desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças; diferenciação das situações de esforço e repouso; reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo.</p>	<p>Percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano; Utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças; desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades; Diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso; Reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor.</p>
<p>Unidade Didática</p>	<p>3º ciclo (5ª, 6ª séries)</p>	<p>4º ciclo (7ª, 8ª séries)</p>
	<p>Conteúdos de Ensino</p>	
<p>Conhecimentos Sobre o Corpo.</p>	<p>Compreensão dos aspectos relacionados com a boa postura; Compreensão das relações entre as capacidades físicas e as práticas da cultura corporal de movimento; Compreensão das técnicas de desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas básicas; Vivência de diferentes formas de desenvolvimento das capacidades físicas básicas; Identificação das funções orgânicas relacionadas às atividades motoras; Vivências corporais que ampliem a percepção do corpo sensível e do corpo emotivo; Conhecimento dos efeitos que a atividade física exerce sobre o organismo e a Saúde; Compreensão dos mecanismos e fatores que facilitam a aprendizagem motora; Compreensão dos fatores fisiológicos que incidem sobre as características da motricidade masculina e feminina.</p>	
<p>Ginásticas</p>	<p>Compreensão e vivência das diferentes formas de ginásticas relacionadas aos contextos histórico-sociais (modismos e valores estéticos, ginásticas com diferentes origens culturais. Por exemplo: aeróbica, chinesa, ioga); Vivência de situações em que se faça necessário perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes na ginástica esportiva e acrobática (estrelas, rodantes, mortais etc.).</p>	
<p>Conteúdos de tipologia atitudinal, comuns aos 3 blocos de conteúdos e que mantém relação com a Saúde.</p>	<p>Predisposição para responsabilizar-se pelo desenvolvimento e manutenção de suas capacidades físicas (resistência aeróbica, força, velocidade, flexibilidade); Valorização dos efeitos que as práticas corporais e hábitos saudáveis exercem sobre a aptidão física e a qualidade de vida; Predisposição para aplicar os princípios que regem a melhora das habilidades: qualidade e quantidade; Valorização dos efeitos que, para as condições de Saúde e qualidade de vida, têm a prática habitual de atividades desportivas; Disposição favorável para a superação de limitações pessoais.</p>	
	<p>1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio</p>	

Unidade Didática	Conteúdos de Ensino
. N/A	N/A

Quadro 08: relação dos conteúdos da Saúde propostos pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998b; 2000) de acordo com cada ciclo.

Como podemos ver no quadro, além da abordagem proposta pelo documento não deixar claro como um todo em que unidades didáticas os conteúdos seriam abordados, também é possível percebermos que a segmentação entre os diferentes blocos de conteúdos em seus recortes se torna mais evidente a partir do segundo ciclo. Pensamos que, em relação ao primeiro caso, isto tenha se dado diante da busca dos elaboradores do documento em possibilitar que em cada realidade, se pudesse articular as demandas dos estudantes e professores, bem como os tempos pedagógicos instituídos por cada rede àquilo que se trazia nos Parâmetros.

No segundo caso, pensamos que a menor segmentação de conteúdos se deva diante da forma como hegemonicamente se organizava o ensino público nos primeiros ciclos de escolarização em nosso país, à época da redação do texto: com professores polivalentes. Isso implicaria ao professor, menor dificuldade em abordar conhecimentos básicos referentes aos conteúdos de ensino, diante de toda a responsabilidade que se tinha em abordar conteúdos de outras áreas.

Pensando a organização dos conteúdos da Saúde na Educação Física a partir da lógica proposta pela abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012; CARVALHO, N. 2012), vemos que os Saberes da Saúde se apresentam como um tipo de conteúdo subjacente aos temas da Cultura Corporal.

A partir de uma lógica que toma como eixo da reflexão pedagógica a discussão contextualizada dos principais problemas emergentes de nosso país, dentre eles, a Saúde pública, percebemos que inclusão da Saúde enquanto conteúdo de natureza subjacente num programa de ensino em Educação Física implica uma relação de simultaneidade entre os temas da cultura corporal com os Saberes da Saúde

[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, Saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo

Neste contexto, a abordagem da Saúde nas aulas de Educação Física implica uma organização de conteúdos que articule dialeticamente os Saberes da Saúde, de ordem biológica/individual, coletiva e pública aos conteúdos inerentes aos temas da Educação Física (CARVALHO, N. 2012). No que concerne à hierarquização e delimitação dos conteúdos da Saúde, não é possível perceber, mesmo observando o princípio da simultaneidade proposto pelo Coletivo de Autores (2012), indícios de conteúdos que remetam à abordagem da Saúde nos diferentes ciclos aos quais a abordagem Crítico Superadora se propõe a tratar os temas relacionados à cultura corporal.

No entanto, tal como a lógica transversal com a Cultura Corporal de Movimento, vemos que a materialização da lógica subjacente em forma de conteúdos a serem organizados e hierarquizados se faz presentes em uma proposta curricular. Neste caso, as Orientações Teórico Metodológicas (OTM) para a Educação Física (PERNAMBUCO, 2010), proposta curricular vigente no estado de Pernambuco entre os anos de 2010 e 2012 que toma o referencial teórico Crítico Superador (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) como referência.

Neste sentido, a partir de um exercício semelhante ao desenvolvido com os PCN (BRASIL, 1997; 1998b; 2000), apresentaremos no quadro 5 a relação de conteúdos que, obedecendo uma lógica subjacente, são passíveis de ser inseridos em um programa de Educação Física para o trato da Saúde.

Unidade didática	1o ciclo (séries iniciais à 3º ano)	2º ciclo (4ª e 5º ano)
	Conteúdos de Ensino	
GINÁSTICA	Resgate do conhecimento do aluno sobre a ginástica com a vivência e identificação das diferentes possibilidades de ação corporal gímnica no andar, no correr, saltitar e nos fundamentos (saltar, girar, equilibrar, trepar, balançar) refletido sobre noções de cuidados com o corpo e com a Saúde; Vivência da ginástica através de jogos e brincadeiras gímnicas, relacionando o conteúdo a cultura popular e às funções vitais, identificando as batidas do coração sentidas em diferentes partes do corpo (têmporas, pescoço, coração, pulsos, tornozelos), relacionando-as com o esforço utilizado na prática de diferentes	Reorganização do conhecimento da Ginástica Acrobática e da Reflexão sobre a importância da alimentação saudável - tipos de alimento, quantidades, horários e sua relação com a Educação Física; Reorganização do conhecimento da Ginástica Acrobática e da Ginástica Artística, confrontando semelhanças e diferenças nas manifestações, conceituando-as e relacionando-as ao Lazer, à Educação, à Saúde, ao Trabalho.

	possibilidades de ação corporal gímnicas no andar, no correr, saltitar, em diferentes ritmos.	
DANÇA/LUTA	Resgate das experiências rítmicas dos alunos através de suas brincadeiras de roda, explorando sobre O QUE DANÇA: o corpo (articulações, organização corporal, superfícies, membros, ações corporais) seu estudo na dança e o que ele pode expressar; ONDE SE DANÇA (nas dimensões dos planos alto, médio e baixo, lateralidade direita, esquerda, frente e trás), como dança e com quem dança; Discussão sobre a diferença entre lutar e brigar, identificando a presença da luta em locais destinados ao lazer e a Saúde refletindo sobre peso e altura nas ações corporais.	N/A
Jogo	Vivência dos jogos populares, procurando identificar as modificações corporais das funções vitais que ocorrem durante as experiências práticas das diferentes possibilidades de ação corporal;	Reorganização do conhecimento dos jogos populares, relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, à Educação, à Saúde, ao Trabalho;
Esporte	Vivência dos esportes individuais, identificando as modificações corporais das funções vitais ocorridas durante as experiências práticas de diferentes possibilidades de ação corporal;	N/A
Unidade Didática	3º ciclo (6º ao 9º ano fundamental)	4º ciclo (1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio)
	Conteúdos de Ensino	
Ginástica	Identificação do cálculo de aferição da frequência cardíaca em repouso e na exercitação gímnica, relacionando-a com o esforço utilizado na prática da Ginástica trabalhada em diferentes ritmos aeróbicos, assim como refletir sobre a ingestão de alimentos e o gasto de calorías; Pesquisar, utilizando uma entrevista com: um colega mais experiente, um professor da escola, um artista circense, um praticante de Ginástica Rítmica, buscando informações sobre o mundo da Ginástica, relacionando-o ao trabalho educativo, à Saúde e ao lazer. Ampliação do conhecimento sobre a Ginástica Aeróbica, sem aparelhos,	Compreensão da Ginástica relacionada à SAÚDE, exercitando-se nas Ginásticas Aeróbicas (coreografadas com aparelhos), com aferição da frequência cardíaca no processo de exercitação gímnica, identificando-se perante as zonas de treinamento corporal; Produção de conceito e caracterização da atividade aeróbica buscando equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto energético, assim como, estudo sobre a obesidade e os hábitos alimentares visualizando a importância da exercitação gímnica e demais práticas corporais, para o bem estar humano; Identificação da exercitação no âmbito

	<p>organizando coletivamente seqüências gímnicas, extrapolando-as para a comunidade escolar;</p>	<p>das Ginásticas Localizadas, confrontando-a com as atividades das Ginásticas Aeróbicas, evidenciando as regularidades subjacentes à prática; Realização de pesquisa escolar coletando dados sobre a ginástica passando a configurar os sentidos de Saúde, de lazer, de trabalho competitivo e de formação básica na Disciplina Educação Física Escolar. Reflexão sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a ginástica nas aulas de Educação Física Escolar e em outros espaços e tempos da prática corporal, particularizando o estudo da Ginástica Localizada confrontando a resistência orgânica geral com a resistência muscular localizada; Conhecimento sobre o diabetes, enquanto doença e suas relações com as práticas corporais, assim como, refletir sobre o teor das calorias e da perda calórica proporcionadas pelas atividades gímnicas; Reflexão sobre doenças crônico-degenerativas; Aprofundamento do conhecimento mediante a pesquisa escolar, coletando e analisando dados sobre o conteúdo ginástica, passando a configurar os sentidos de Saúde, de lazer, de trabalho competitivo e de formação básica na Disciplina Educação Física Escolar, produzindo, em grupos, um texto escrito, visando a compreensão e explicação da Ginástica de forma contextualizada, em diferentes espaços e tempos sociais; Compreensão da Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da cultura corporal, que ampliem as referências acerca das possibilidades e fins educativos, terapêuticos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da Educação Física na sociedade.</p>
<p>Dança/Luta</p>	<p>Identificação na luta como uma das possibilidades de prática regular, relacionada à vida saudável, ao tempo livre, ao trabalho dos profissionais que atuam no âmbito do Esporte, da Educação;</p>	<p>Compreensão da luta relacionada à Saúde, como elemento de exercitação, identificando-se perante as zonas de treinamento corporal; Produção de conceito e caracterização da luta buscando equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto energético, assim como, estudo sobre obesidade e hábitos de vida saudável,</p>

		<p>visualizando dentre eles a exercitação do corpo nas lutas e outras práticas corporais, para o bem estar humano;</p> <p>Realização de pesquisa escolar, coletando dados sobre o conteúdo dança buscando configurar os sentidos de Saúde, de lazer, de trabalho e competitivo a partir da formação básica na Disciplina Educação Física Escolar</p> <p>Reflexão sobre conceitos valores, hábitos, atitudes que constituem a luta nas aulas de Educação Física escolar e em outros espaços e tipos da prática corporal, particularizando o estudo da luta, confrontando a resistência orgânica geral e a resistência muscular localizado;</p> <p>Realização de pesquisa escolar coletando dados sobre o conteúdo Dança buscando configurar os sentidos de Saúde, de lazer, de trabalho e competitivo a partir da formação básica na Disciplina Educação Física Escolar.</p> <p>Conhecimento sobre alguns tipos de doenças, as quais têm indicação terapêutica nos exercícios físicos, tendo a luta como uma das possibilidades;</p>
Jogo	<p>Estudo do sistema aeróbico, com a caracterização da capacidade aeróbica, durante a prática de jogos que proporcionem um equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto de energia, bem como, estudo da capacidade anaeróbica identificando sua intensidade na prática de jogos esportivos</p>	<p>Realização de pesquisa escolar e vivência sistemática dos jogos populares, de salão e esportivo, na perspectiva de revelar suas contribuições para a qualidade da Saúde, do lazer e do trabalho;</p>
Esporte	<p>Organização do conhecimento do Esporte enquanto fenômeno social, conceituando-os e relacionando-os ao Lazer, à Educação, à Saúde, ao Trabalho;</p>	<p>Reflexão sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes saudáveis que constituem os esportes nas aulas de Educação Física Escolar e, em outros espaços e tempos da prática corporal;</p> <p>Estudo do tipo de modalidade esportiva individual benéfica para a prevenção e redução do nível de gordura corporal, bem como compreender a relação entre aptidão física e condicionamento físico;</p> <p>Discussão sobre tipos de drogas mais utilizadas no Esporte e os principais efeitos colaterais das drogas artificiais no rendimento esportivo;</p> <p>Reflexão sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes saudáveis que constituem os esportes coletivos nas aulas de Educação Física Escolar e em outros espaços e tempos da prática</p>

Quadro 09: relação dos conteúdos da Saúde propostos pela OTM (PERNAMBUCO, 2010)

No primeiro ciclo, os Saberes da Saúde são organizados como conteúdos voltados à constatação da importância do reconhecimento de como funciona o nosso corpo, a partir de conteúdos como a percepção de mudanças corporais com a prática do exercício. No segundo ciclo, voltado ao início da sistematização do conhecimento, há uma reorganização da abordagem da Saúde, mediante discussões que articulam a relação existentes entre as práticas corporais com a dimensão de temas como o lazer e o trabalho. Tem início também a abordagem de temas ligados à alimentação saudável.

No terceiro ciclo, voltado à ampliação da sistematização do conhecimento, a abordagem da Saúde passa a tratar os saberes abordados nos ciclos anteriores com uma primeira abordagem que busque articular as regularidades existente, por exemplo, entre as mudanças apresentadas pelo corpo na prática do exercício com a frequência cardíaca. A importância da alimentação saudável apresenta articulação com conteúdos como a discussão sobre o consumo de calorias na ingestão de alimentos, ao mesmo tempo em que se discute como se dá o gasto energético. Noções mais ampliadas do conceito de Saúde nas práticas corporais em articulação com dimensões como o lazer, o trabalho e a educação permanecem abordados como conteúdos da cultura corporal.

No quarto ciclo, os conteúdos são organizados de modo a proporcionar ao estudante o aprofundamento dos conteúdos vivenciados em ciclos anteriores. Neste ciclo os Saberes da Saúde apresentam importante relação com as regularidades científicas subjacentes aos aspectos fisiológicos inerentes às práticas corporais. Notadamente, há maior ênfase em conteúdos como a frequência cardíaca, o consumo de oxigênio, e o gasto energético. Também são contempladas, discussões a respeito da importância de temas como os comportamentos ligados à prática de exercícios físicos, não apenas como práticas voltadas à prevenção de doenças como a obesidade, mas como atividades ligadas à uma dimensão de Saúde ligada ao prazer e ao bem-estar.

Analisando a forma de organização dos Saberes da Saúde na Educação Física a partir da lógica subjacente proposta pelas OTM (PERNAMBUCO, 2010), constatamos que, embora evidenciando uma organização pautada na superação do caráter eminentemente biológico da Saúde, assim como uma proposição ampliada de conhecimentos por ciclo, o documento tem como principal limitação, constatada por Carvalho (2012) a não abordagem da Saúde em todas as séries, de modo que a

Ginástica e o Esporte apresentam maior continuidade e diversidade de conteúdos que a Dança, por exemplo.

Entre os estudos que fizeram parte do levantamento em nossa revisão também foi possível observar que as contribuições para a abordagem da Saúde nos diferentes segmentos escolares apresentaram quadros, ora de predominância, ora de alternância, tanto em torno das instâncias de expressão, quanto do tipo de relação estabelecida em cada ação pedagógica, conforme observado a seguir (quadro 10).

ORGANIZAÇÃO

Autores	Segmento/Série	%Em relação ao todo	Tipologia
1. Pina(2008)	Estudantes da Educação com Jovens e Adultos (EJA)	12,5%	Subjacente: A natureza dos conteúdos organizados evidenciou a Saúde como um objeto que, mantendo relações com a Cultura Corporal, se constitui como um objeto de instância sociopolítica.
2. Ribeiro e Florindo(2010)	2º segmento do ensino fundamental (8º ano)	12,5%	Principal: os conteúdos organizados mantiveram uma aproximação entre a Saúde com os saberes ligados ao exercício físico e alimentação saudável, enquanto instância de prevenção aos comportamentos tidos como de risco.
3. Silva (2011)	Alunos do ensino médio (não especificou o ano)	12, 5%	A organização dos conteúdos, teve como referência a abordagem acerca da mídia, com o fim de estabelecer uma via de questionamento acerca do papel do discurso midiático em torno da Saúde.
4. Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013)*	2º ao 5º ano	12,5%	Transversal*: a partir dos PCN, e evidenciando aproximações a diferentes perspectivas de Educação Física.
5. Rufino e Darido (2013)	Seleção do espaço de coleta de informações e abordagem das aulas se deu por idade	12,5%	Transversal: a partir dos PCN, e evidenciando aproximações a diferentes perspectivas de Educação Física.
6. Zancha et al (2013)*	2º segmento do ensino fundamental (6º, 8º e 9º anos)	37,5%	Principal*: a partir da abordagem da aptidão física para a Saúde, evidenciando aproximações aos PCN.
7. Spohr et al (2014)	6º ano - 3º ano do ensino médio.	12,5	Principal: os conteúdos organizados mantiveram uma aproximação entre a Saúde com os saberes ligados ao exercício físico, à alimentação saudável, à discussão sobre os malefícios advindos do estilo de vida atual e ao processo Saúde-doença.
8. Maldonado e Bocchini (2014)	2º segmento do ensino fundamental (7º ano)	37,5%	Transversal: a organização para a discussão sobre a Saúde se constituiu como um recorte, evidenciando

			articulações entre o debate sobre o sentido do termo Saúde apresentado pela mídia.
* = Evidência de aproximações a partir do autor, em virtude da não apresentação de indícios por falta de respostas por parte dos professores entrevistados, acerca da tipologia utilizada para a organização dos Saberes Escolares.			

Quadro 10. Organização por segmento/modalidade escolar, qualidade/tipo de saber predominante e a relação estabelecida com estes saberes evidenciadas pelos estudos.

A análise dos textos também permitiu constatar que poucos estudos evidenciaram elementos indicadores acerca de como se daria o processo de organização ou hierarquização dos Saberes da Saúde, evidenciando certa incongruência sobre os elementos indicadores do processo de organização dos saberes selecionados, sobretudo em relação à sua hierarquização e dosagem, características expressas de modo ora mais, ora menos explícito, em alguns dos trabalhos analisados.

Em Spohr et al (2014) não houve explicitação de como os Saberes da Saúde deveriam ser articulados aos temas inerentes à Educação Física (Jogo, Dança, Esporte, Ginástica, Luta, Treinamento, Etc.), cabendo ao professor, a partir de sua realidade “a tarefa de “somar” ao seu planejamento - e não substituir- o trato pedagógico de conteúdos relacionados à prática de atividade física e Saúde” (SPOHR et al p. 301).

Aqui, cabe o reconhecimento de que a instância para possibilitar ao professor o papel de escolha acerca de qual tema da cultura corporal deve articular-se aos Saberes da Saúde não um problema, e sim um avanço, à medida que a relação ensino-aprendizagem acerca dos elementos da Saúde implica o reconhecimento da territorialidade, inerente aos espaços nos quais estão situados os sujeitos da aprendizagem (COLIN; PELICIONI, 2014).

No que concerne à dosagem dos saberes a serem trabalhados, o texto de Ribeiro e Florindo (2010) apresenta limitações, à medida que, impossibilita a consecução dos objetivos traçados para a ação pretendida, pois “modificar comportamentos negativos associados ao aumento da obesidade em crianças e adolescentes” (RIBEIRO; FLORINDO 2010 p. 29) apenas em um conjunto de 14 aulas, implica em atribuir à Educação Física um papel complexo por demais, à medida que a mudança de determinados comportamentos, sobretudo no contexto de vida grupos em situação de

risco social²⁴, requer o reconhecimento de que a mudança de um comportamento não depende apenas do interesse das pessoas, mas da inter-relação deste interesse com o ambiente circundante “[...] como acesso a informações, propaganda, pressão de pares, possibilidades de acesso a alimentos saudáveis e espaços de lazer, entre outros”. (CNDSS, 2008, p.13-14).

Portanto, em virtude dos aspectos apresentados, o texto de Spohr et al (2014) apresenta avanços na proposição de saberes a serem organizados. Contudo, contraditoriamente, à medida que imputa o papel de aumentar nível de atividades físicas e mudanças nos padrões alimentares dos estudantes - elementos circunstanciados pelos aspectos socioeconômicos, logo, determinados socialmente - a tal organização, incorre na mesma limitação apresentada por Ribeiro e Florindo (2010), implicando na possibilidade da não-efetivação dos objetivos almejados em sua proposição.

Embora não tenha exposto a sequenciação de conteúdos abordados em sua ação pedagógica, o relato de experiência de Pina (2008) possibilitou a evidência de uma organização que teve como pontos cruciais a articulação dos conhecimentos tratados com a prática social, enquanto pontos de partida e chegada e visando propiciar ao estudante a compreensão dos múltiplos determinantes que interferem na aquisição da Saúde pela via da atividade física.

Esta perspectiva ganha importância à medida que a própria abordagem da atividade física ganha elementos que lhe denotam enriquecimento e amplitude conceituais, estimulando os estudantes a pensarem em uma perspectiva histórica e cultural as relações estabelecidas com seu corpo e sua Saúde de forma situada ao entorno da escola, comunidade e sociedade nas quais estão implicados. Vemos com Knuth e Loch (2014) que

Por exemplo, ao se trabalhar o assunto: barreiras para a prática de atividades físicas é possível discutir aspectos como a existência ou não de espaços públicos de lazer (e a importância de existirem estes espaços), as desigualdades sociais e econômicas que afetam o padrão de vida contemporâneo, a falta de tempo (muitas vezes relacionada ao excesso na jornada de trabalho), a violência, os programas públicos existentes (ou não) que incentivam a prática de atividade física, a lógica do crescimento urbano (muitas vezes desordenado e incompatível com os modos de deslocamentos ativos ou às tendências de cidades mais planejadas), questões de gênero, etc. (KNUTH; LOCH, 2014 p. 437)

²⁴ População alvo da intervenção dos autores.

Neste sentido, diante da percepção da tentativa de Pina (2008) abordar a Saúde de forma ampliada, percebemos a importância de tal ação, a medida que Knuth e Loch (2014) que esta forma de organização dos conteúdos inerentes à Saúde, visando a ampliação do que historicamente tem se instituído no âmbito do biológico, propicia aos estudantes o entendimento de sua realidade ao mesmo tempo em que contribui para uma formação humana e emancipada a respeito do que vem a ser a Saúde.

3.2.3. A sistematização dos Saberes Escolares em Saúde entre os estudos investigados.

Neste momento, apresentaremos um panorama dos procedimentos metodológicos empregados para a sistematização dos saberes da Saúde entre os estudos selecionados. Remetendo-nos aquilo que corresponde ao processo de sistematização dos Saberes Escolares a partir do referencial adotado em nosso estudo (SOUZA JUNIOR, 2007; 2009) vemos como importante, a análise da compreensão que cada uma das perspectivas de abordagem para a Saúde nas aulas de Educação Física emprega na articulação entre objetivo e avaliação, assim como, os procedimentos metodológicos empregados para a consecução das abordagens propostas.

Na abordagem de Ribeiro e Florindo (2010) a sistematização apresentou como linha de ação, uma articulação entre ações de base conceitual, procedimental e atitudinal, tal como proposto pelos PCN (BRASIL, 1998b). Como expressão da primeira dimensão, os autores relatam o incentivo à pesquisa sobre os locais apropriados para a prática de exercícios nas localidades e sobre a relação do exercício com a Saúde e hábitos alimentares saudáveis, discussões que também aconteciam nas salas de aula.

Já a segunda dimensão materializava-se nos encontros, divididos em parte introdutória, que continha dinâmica de grupo e brincadeiras relacionadas ao conteúdo; parte principal, que consistia em discussões e debates e parte final, que continha a realização de jogos voltados a apreensão do conteúdo, assim como, o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em casa, visando à monitoração das atitudes em relação ao exercício e alimentação.

No contexto das atitudes, a terceira dimensão, os estudantes foram orientados a elaborar planos de ação, revisar e caso necessário, modificar seus hábitos diários,

[...] como caminhar até a escola ou preferir pratos coloridos, incluindo em suas refeições legumes e verduras e reduzir o tempo diário destinado a televisão, computador ou videogame [...] a revisar suas atividades diárias e seus hábitos

alimentares, definindo metas e estratégias que os auxiliariam na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e uma alimentação saudável. (RIBEIRO; FLORINDO, 2010 p. 30-31).

Analisando a intervenção desenvolvida por Ribeiro e Florindo (2010) percebemos o que poderia evidenciar um confronto de lógicas, materializada na articulação entre conteúdo e método empregados, em virtude da assunção dos PCN (BRASIL, 1998b) como referência para organizar os saberes sob a ótica transversal e de sua sistematização numa ênfase comportamentalista. No entanto analisando a concepção de Saúde trazida por este documento curricular, vemos que, mesmo não se atendo à dimensão sobre a forma como devem ser abordados os Saberes da Saúde na Educação Física, é possível percebermos forte ênfase na dimensão da abordagem pautada pela formação de hábitos saudáveis em detrimento de uma concepção mais ampla, que congregue outros fatores.

Esta situação foi, inclusive, objeto de crítica no estudo de Cooper e Sayd (2006) por configurar-se como uma das principais fragilidades dos PCN ao abordar a Saúde. Uma incoerência interna, na leitura dos autores, que se materializa à medida que o documento imputa a cada indivíduo a responsabilização por suas condições de vida e Saúde, omitindo o papel do Estado neste processo, permitindo apropriações divergentes do conceito de Saúde numa dimensão coletiva, elemento anunciado, mas não materializado na proposta.

No entanto, considerando que o principal referencial teórico adotado pelos autores manteve relação com a Aptidão Física Relacionada à Saúde, vemos que os autores apresentaram coerência teórico-metodológica com esta perspectiva, à medida que, como principais diretrizes para a abordagem da Saúde nas aulas de Educação Física, a sistematização do conhecimento nesta abordagem visa construir por meio das aulas: preservar de uma boa capacidade funcional nos componentes da aptidão física relacionada à Saúde; apresentar um nível de atividade física suficiente ao crescimento e desenvolvimento esperado; demonstrar um nível de aptidão que permita minimizar o risco de aparecimento das doenças hipocinéticas; adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adoção de hábitos saudáveis voltados à aptidão física por toda a vida. (GUEDES; GUEDES, 1992; 1993a; NAHAS; CORBIN, 1992),

Os primeiros anos escolares são próprios para atividades diversificadas que promovem o desenvolvimento motor e o gosto pela recreação ativa. Nesta fase, a aptidão física é considerada objetivo secundário, resumindo-se ao envolvimento de todas as crianças em atividades variadas e agradáveis, que promovam a auto-

estima e atitudes positivas em relação à atividade física. Neste nível, ensinar sobre aptidão física relacionada à Saúde é mais uma questão de mudança de métodos do que de conteúdos. Quando os alunos atingem 14-16 anos de idade (início do segundo grau) é preciso enfatizar mais os conteúdos sobre atividade física para aptidão física e Saúde. Uma instrução mais concentrada, teórico-prática (por um semestre ou por um ano), possibilitaria a discussão de conceitos e a realização de atividades e experiências necessárias para promover mudanças comportamentais mais permanentes (NAHAS; CORBIN, 1992 p.18)

Considerando os objetivos atribuídos pela abordagem à sistematização da Saúde, vemos que os procedimentos didático-metodológicos adotados nas aulas devem focalizar "o desenvolvimento de atividades durante as aulas que apresentem alguma repercussão em termos de atividade física e promoção da Saúde na vida adulta dos alunos." (GUEDES; GUEDES, 1993a p. 21). No entanto, embora Guedes e Guedes (1992; 1993a; 1993b; 1994) apresentem em sua proposta, importantes elementos relacionados à linha de ação a ser desenvolvida, é com Nahas e Corbin (1992) que vemos exemplos de sistematização para os conteúdos da Saúde, considerando uma rotina de 3 aulas divididas da seguinte forma:

Uma aula para introdução teórica de um tema específico do programa (aula expositiva, palestra por um convidado, slides, videotape, etc.); b) numa segunda aula, pode-se ter uma discussão do tema, atividades de aplicação, pequenos "laboratórios" ou experiências com medidas e avaliação; (por exemplo, a organização de um circuito para treinamento de força, a organização de um circuito de exercícios para realizar em casa, etc.); c) a terceira aula da semana seria destinada à prática de atividades físicas (esportes, caminhadas, ginástica aeróbica) relacionadas com o tema apresentado e discutido anteriormente. (NAHAS; CORBIN, 1992 p. 19)

No que concerne às diretrizes para a avaliação do conhecimento, embora a abordagem traga importante ênfase ao domínio de habilidades motoras e aptidão física de forma articulada à compreensão sobre os comportamentos ligados à aptidão física para a Saúde (GUEDES, 1994; NAHAS; CORBIN, 1992), vemos grande importância no uso de testes motores com o fim de proporcionar ao estudante a articulação entre aquilo que se aprendeu nas aulas em uma situação prática do seu cotidiano enquanto praticante de atividades físicas. Neste caso

[...] a administração de testes motores pode se constituir numa oportunidade ímpar na formação de uma base sólida quanto a aptidão física e a Saúde, na medida em que a sua realização deverá introduzir os educandos a se colocarem frente a situações práticas que necessariamente exigirão a aplicação de informações eventualmente abordadas em termos teóricos. (GUEDES, 1994 p. 12)

Entre os estudos que se detiveram ou se aproximaram de uma outra lógica de abordagem dos conhecimentos, vimos em Pina (2008) que a sistematização dos Saberes da Saúde durante a unidade didática partiu da identificação do que os alunos já sabiam ou gostariam de aprender sobre o tema, a partir de perguntas tais como “o que vocês já sabem sobre exercício físico? Ele tem alguma relação com a Saúde?” (PINA, 2008, p. 160) e de trabalhos em grupo, que serviriam de base para as aulas seguintes. Nas aulas posteriores buscou-se, de maneira reflexiva, evidenciar principalmente os aspectos contraditórios/controversos inerentes à Saúde, possibilitando a descortinação de dimensões não exploradas anteriormente

Dimensão conceitual/científica: O que é atividade física? Por que devemos fazer atividade física? Quais os principais benefícios da prática correta e adequada de exercícios físicos? **Dimensão econômica:** Todas as pessoas possuem a mesma oportunidade de realizar atividade física? [...] **Dimensão social:** Todas as pessoas têm tempo para realizar atividade física? Quais são os principais problemas da comunidade que comprometem nossa Saúde? (PINA, 2008 p.163 **destaques nossos**)

Nas aulas posteriores, no sentido de instrumentalizar os estudantes por meio da apropriação dos Saberes da Saúde, as ações didáticas tiveram por foco o diálogo professor-aluno, confrontando as experiências individuais dos estudantes com o que havia sido encontrado como resultado nas pesquisas realizadas a respeito do tema até então. A isso, seguiu-se a comparação entre o que os estudantes sabiam e aprenderam entre o início e o fim da unidade, a partir de dois trabalhos:

O primeiro deles foi a elaboração de um texto que retomava algumas questões apontadas na problematização. O segundo foi a apresentação de trabalho em grupo na forma de cartaz com texto e ilustrações, enfatizando que a obtenção/manutenção da Saúde demanda requisitos que vão além da simples prática de atividade física (PINA, 2008 p 165).

A sistematização apresentada pelo autor merece destaque, à medida que foi o único, dentre os trabalhos que evidenciaram os elementos relacionados à sistematização, a evidenciar apresentação lógica entre os pares dialéticos objetivo/avaliação, repercutindo na evidencia de um retorno à prática social dos estudantes sobre a forma de ‘intenções e propostas de ação’, manifestas a partir de posturas práticas frente ao tema estudado, como “Manifestar uma atitude favorável à prática de atividade física e à obtenção de Saúde (**intenção**); Realizar atividade física nos momentos de lazer e reivindicar das autoridades competentes a erradicação dos fatores que comprometem a Saúde da comunidade. (**proposta de ação**)” (PINA, 2008 p. 166, **destaques nossos**)

Assim como no relato de Pina (2008), em Maldonado & Bocchini (2014), a Saúde configurou-se como um elemento subjacente às práticas corporais. Contudo, de forma pontual na abordagem do conteúdo Esporte, utilizando-se de procedimentos como debates e aulas expositivas

[...] assistimos um documentário do canal Sportv que discutia sobre dor e lesão no esporte. Esse material trazia diversas entrevistas com atletas que ainda atuam no cenário nacional e internacional e alguns esportistas que já se aposentaram, discutindo principalmente como o esporte de alto nível causou dores, lesões e muitos machucados pelo corpo, mostrando que esse esporte competitivo não pode ser considerado Saúde. [...] Em contrapartida, discutimos sobre a recomendação de atividade física para a Saúde com os discentes, mencionando que as crianças devem realizar ao menos 60 minutos de atividades físicas, por pelo menos cinco dias na semana e os adultos devem praticar ao menos 30 minutos de atividades físicas, por pelo menos cinco dias na semana, com intensidade moderada. Explicamos aos alunos que praticar esporte pelo tempo correto e com intensidade moderada faz muito bem para a Saúde. (MALDONADO; BOCHINNI, 2014 p. 153)

Embora fundamentados em abordagens metodológicas diferentes, a Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012) e a Crítico Emancipatória (KUNZ, 2004) Fica clara, nos trabalhos de Pina (2008) e Maldonado e Bochinni (2014), uma abordagem dialética, à medida que, em suas ações pedagógicas, os autores buscaram, em maior ou menor grau, propiciar o exercício da problematização, análise, e posições e intervir de forma crítica e criativa sobre a realidade em discussão (FARIAS et al, 2014).

Na perspectiva subjacente de sistematização dos Saberes da Saúde, abordada por Carvalho (2012) segue-se o princípio da articulação entre os conhecimentos selecionados e organizados sobre a forma de conteúdos com a realidade da vida dos estudantes. Neste contexto, nos diferentes ciclos de ensino e aprendizagem, cabe ao professor proporcionar ao estudante uma leitura ampliada que articule sentimentos, reflexões e ações inerentes aos conteúdos da cultura corporal de maneira a articular os saberes advindos da realidade do estudante à dimensão científica e social de cada conteúdo abordado.

No que concerne à sistematização dos Saberes da Saúde, embora não percebamos no Coletivo de Autores (2012) a ênfase a contribuições específicas para a abordagem, a sistematização proposta por Carvalho (2012) traz elementos detalhados no que concerne à linha de ação, procedimentos didático-metodológicos e avaliativos relacionados ao objeto. Nos parágrafos que se seguem, apresentaremos algumas regularidades inerentes à contribuição trazida pela autora.

No que corresponde ao objetivo, percebemos que a abordagem da Saúde proposta para as aulas de Educação Física, apresenta a superação de uma lógica prescritiva e comportamentalista centrada no indivíduo em prol de uma abordagem ampliada e articulada à dimensão social da Saúde, apresentando como linha de ação, a partir da perspectiva freireana

a aproximação aos aspectos da Saúde vividos no contexto da comunidade escolar [...] foi proposta a construção de um conceito de Saúde que ampliasse a visão restrita exclusivamente ao —corpo saudávell, a partir da conscientização de todos os fatores que incidem sobre funcionamento do mesmo, inclusive as práticas corporais, entretanto considerando a Saúde mental, a qualidade de vida na direção da Saúde em seu sentido amplo, influenciada pelos demais fatores de ordem sócio-político-econômicos. (CARVALHO, N. 2012 p. 42)

No que concerne aos procedimentos didático metodológicos, a lógica subjacente de organização dos Saberes da Saúde a partir da contribuição da autora proporcionou uma abordagem mediada por experimentações corporais, leitura e elaboração de trabalhos escritos individual e coletivamente, além de rodas de diálogo, nas quais se articulam simultaneamente os conhecimentos da aptidão física aos temas da cultura corporal.

No tema Dança, as aulas sobre o conteúdo quadrilha foram dedicadas à constatação sobre a forma como o corpo – na dança ou em qualquer prática corporal - releva a solicitação de diversos aspectos inerentes à aptidão física relacionada à Saúde. Assim, através da exposição de cartazes que articulavam os aspectos biologicamente relacionados ao corpo humano aos passos da dança houve encaminhamentos em cada aula no sentido de trazer à tona a ideia inicial de que as práticas corporais demandam exigências ao corpo, compreendendo desde ações em articulações isoladas até sistemas mais complexos, como o cardiovascular e o musculoesquelético.

Outra forma de ampliação das discussões, se deu através das pesquisas e de elaboração de textos didáticos, distribuídos para leitura, análise crítica e pesquisa a respeito dos aspectos históricos e técnicos da quadrilha em relação à Saúde. No tema Jogo, a partir da articulação entre jogo esportivo e a aptidão cardiorrespiratória, foram vivenciadas atividades com experimentações corporais e estudos dirigidos. No primeiro caso, por exemplo, a partir do futebol adaptado, o estudante foi levado a perceber a importância de instrumentos como a Escala de Borg e a frequência cardíaca na percepção subjetiva do esforço empregado nas práticas corporais, além do jogo e do esporte.

No segundo caso, a partir da solicitação de pesquisa aos estudantes, a professora resgatou o conceito do que é o jogo de salão, de forma articulada à conscientização a respeito dos problemas advindos da adoção de posturas equivocadas na prática destes jogos. Este mesmo procedimento foi utilizado, ao fim da unidade, como forma de articular os conhecimentos abordados até então com a análise das possibilidades de seu uso nas práticas de lazer e Saúde na comunidade.

Com o tema Esporte, houve ênfase no debate em torno da dimensão social inerente às práticas corporais relacionadas aos seus conteúdos. Com isso, a partir da exploração de um texto didático, foram explorados os temas que, a partir da realidade objetiva vivida pelos estudantes dentro e fora do ambiente escolar, melhor articulavam as relações entre esporte, Saúde e sociedade. Com isso, a discussão sobre a violência emergiu do diálogo entre a Saúde e as relações humanas.

Atendendo ao princípio metodológico adotado na linha de ação proposta pela autora, a avaliação demonstra grande importância do trato dialógico na abordagem da Saúde, quando tratada enquanto conteúdo de natureza subjacente aos temas da Cultura Corporal. No entanto, mesmo que utilizado como via de avaliação, o diálogo não necessariamente constituiu como algo terminal, servindo ao reconhecimento constante do que era discutido durante a sistematização dos Saberes da Saúde nos diferentes conteúdos, conforme exemplo apresentado abaixo.

No momento do debate motivado pelas perguntas do texto didático jogo, o próprio grupo trouxe a tona, uma problemática relevante quanto aos fatores que poderão influenciar não apenas na adoção de hábitos saudáveis, mas também na constituição de uma cultura de práticas corporais no lazer da comunidade visando à Saúde. [...] O primeiro dado que emergiu da realidade vivenciada pelo grupo nas suas comunidades foi a existência, a utilização ou a subutilização dos espaços públicos de lazer no sentido de promover hábitos de práticas corporais visando a Saúde. Percebe-se a relevância dessa discussão diante do contexto dos determinantes sociais da Saúde (DSS). (CARVALHO, N. 2012 p. 87- 88)

Embora nenhum dos estudos situados pela lógica da Cultura Corporal de Movimento tenha apresentado indícios de sistematização dos saberes, pensamos como importante, fazermos o destaque sobre alguns dos indícios propostos pelos PCN (BRASIL, 1998b). A perspectiva trazida pelo documento, traz como contribuição à sistematização dos conhecimentos da Educação Física a premissa do acompanhamento das experiências prática e reflexiva do estudante enquanto elemento mediador do processo ensino-aprendizagem.

No contexto da Saúde, especificamente, a abordagem proposta pelos PCN evidenciam com certa regularidade, alguns objetivos para as aulas de Educação Física no ensino fundamental, dentre os quais, destacamos: o reconhecimento das características físicas e de desempenho sem discriminações por características de ordem pessoal, física sociais ou sexuais; a adoção de hábitos alimentares, higiênicos e atividades físicas visando o reconhecimento de sua importância para a Saúde no que concerne à recuperação, manutenção e melhoria da Saúde coletiva; a consideração de que o aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências corporais decorrem da perseverança e regularidade, devendo ocorrer de modo saudável e equilibrado; reconhecer a relação entre Saúde e trabalho, mediante a compreensão das condições de trabalho que comprometem o crescimento e desenvolvimento, não aceitando estas condições para si e para outros, mediante a reivindicação de condições dignas de existência e conhecer a diversidade de padrões de Saúde e beleza, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia (BRASIL, 1997; 1998b).

No que diz respeito à avaliação, o documento aponta, ainda que com um olhar crítico, importante ênfase na aptidão física em relação aos demais objetivos traçados

Embora a aptidão possa ser um dos aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais. Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos estará relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar o seu desempenho. (BRASIL, 1997 p. 41)

Em nossa leitura, percebemos que, embora a abordagem proposta pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998b; 2000) evidencie itens importantes à sistematização, como a linha de ação e os princípios e procedimentos avaliativos, não ficam claros os procedimentos didático-metodológicos a serem adotados. No entanto, analisando o estudo de Almeida, Oliveira e Bracht (2016) vemos contribuições para a abordagem da Saúde que se instituíram nos espaços externo e interno às aulas de Educação Física, a partir da lógica transversal.

No primeiro caso, mediante a percepção de um ambiente violento nos intervalos entre as aulas, a sistematização dos Saberes da Saúde teve como metodologia, a vivência, durante o horário do recreio, de atividades voltadas à construção de uma cultura

voltada à produção de relacionamentos salútares, não violentos. Uma segunda estratégia usada foi a abordagem interdisciplinar dos conhecimentos da Saúde com a disciplina Língua Portuguesa, mediante a produção de textos narrativos em que os estudantes escreviam seus cotidianos em suas relações com a Saúde tendo como temas geradores o efeito diário do enfrentamento de escadarias sobre os corpos dos estudantes – muitos deles, idosos no contexto da Educação com Jovens e Adultos - assim como, da articulação estabelecida entre as práticas cotidianas tais como ‘o jogo de futebol acompanhado de uma cerveja com os amigos’ com a Saúde.

Em ambas as ações desenvolvidas, ficou evidente uma abordagem reflexiva acerca das práticas corporais, tomando como referencial a concepção e objetivos propostos pelos PCN (1997; 1998b) para o trato com a Saúde. No entanto, o avançar da segunda proposição especificamente, apresentou uma abordagem de avaliação do conhecimento que na prática evidenciou a ampliação da perspectiva da Saúde como algo que vai além da dimensão biológica/fisiológica, o que, em nossa análise, inclusive, supera a perspectiva de avaliação proposta pelos PCN, que privilegia os objetivos relacionados à aptidão física e temas correlatos à dimensão biológica da Saúde.

As narrativas e as vivências [de ginástica e alongamentos] desenvolvidas no projeto despertaram nos alunos o desejo de mudar alguns hábitos e modos de pensar o cuidado em Saúde. Eles passaram a perceber que a conquista da Saúde não se atrela à busca de um corpo perfeito e livre do risco das doenças (até porque isso é impossível de ser alcançado), mas que, principalmente, exige atenção ao cotidiano e às tramas que envolvem as práticas corporais. [...] A partir das demandas levantadas, os alunos compreendem (e sentem) que ao final do dia (momento em que são obrigados a escalar uma escadaria gigante para chegar à escola) alongamentos, ginástica e dança seriam ideais para um primeiro bloco de conteúdos a serem estudados/praticados durante o projeto. Por meio da escrita, os alunos percebem a carência de equipamentos públicos de lazer e cultura em seus bairros, o que exige ampliar seus cotidianos/territórios no sentido de viverem outros espaços de práticas de lazer e atividade física da cidade. (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRACHT 2016 p. 103-105)

Dentre os estudos que se detiveram a entrevistar professores, pudemos perceber que não houve menção a qualquer teoria ou princípio pedagógico para a sistematização, ora por este não ter sido o objeto de análise (FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2013) ou porque as pesquisas se detinham apenas a investigar se os professores adotavam determinada abordagem da Educação Física (ZANCHA et al, 2013). Contudo, em ambos os casos, foi possível observar procedimentos metodológicos voltados à abordagem do tema por meio de aulas expositivas, elaboração de pesquisas, criação de grupos de

estudo em sala e fomento ao debate e experimentações corporais, como aquecimentos, exercícios aeróbicos, localizados e caminhadas.

Entre os estudos de intervenção, embora não apareça de forma detalhada, no estudo de Silva (2011) observam-se indícios do uso de procedimentos metodológicos tais como debates, pesquisas e produção de material midiático audiovisual acerca da Saúde no contexto da mídia-educação. Durante todo o processo, a autora detalha que suas ações buscaram compreender a relação inicial que os estudantes mantinham com o tema Atividade Física e Saúde, em relação às falas veiculadas sobre o tema pela grande mídia. Como procedimentos metodológicos, apresentam o uso vídeos que veiculam uma crítica ao teor das ideias ligadas à necessidade da atividade física, trazidas pela mídia, seguindo-se ao uso da tempestade de ideias na tentativa de relacionar o conteúdo do vídeo com a vivência dos alunos.

A partir da análise do processo de constituição dos Saberes da Saúde em cada ação pedagógica relatada ou descrita nos textos selecionados, constatamos que, muito mais que sua tipologia ou natureza, é o uso que o professor fará do conteúdo que definirá os rumos de uma ação pedagógica. Esta análise se reforça, à medida que a materialização do par dialético conteúdo/método nos diferentes textos ratificou a presença de interfaces ora mais utilitárias, ora mais problematizadoras acerca do mesmo tema, como a atividade física.

Outro elemento importante, disse respeito ao ainda elevado número de pesquisas de intervenção controlada, selecionando sujeitos de acordo com características etárias, de gênero ou outras. Não que desconsideremos sua necessidade e possibilidade de realização de intervenções. Contudo, considerando o ambiente dinâmico e heterogêneo que circunscreve a prática pedagógica, a reprodutibilidade dos resultados de estudos com excessivo controle pode ser comprometida. Neste sentido, salientamos como necessidade por parte dos estudos, pesquisas que se proponham a compreender o processo de constituição de tais saberes ao mesmo tempo que se coloquem como propositivos na abordagem dos mesmos, considerando a dinâmica do ambiente escolar.

4. AVANÇOS LIMITES E POSSIBILIDADES NA ABORDAGEM DA SAÚDE A PARTIR DA REALIDADE INVESTIGADA: Dialogando com os dados de campo.

Neste momento, atendo-nos ao que percebemos como regularidades subjacente às dimensões geral e singular, inerentes aos Saberes Escolares da Saúde, tratamos de apresentar os resultados de nosso campo, mediante a articulação entre entrevistas e análise documental.

Um elemento importante, naquilo que concerne à análise documental diz respeito ao debate em torno da articulação entre a prática pedagógica descrita pelos professores e a atualidade da política e prática curriculares em nosso estado a partir da instituição dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE) (PERNAMBUCO, 2013a). A discussão, visando superar um caráter narrativo, centrado na história e principais características do documento, visará a compreensão sobre a apropriação por parte dos docentes que fazem o uso deste e de outros documentos e recursos relacionados à política curricular do Estado em sua prática pedagógica.

No contexto desta prática, a forma e as condições de apropriação dos PCPE enquanto fonte para a constituição dos Saberes Escolares em Saúde nas aulas de Educação Física no contexto de cada prática pedagógica serão elementos analisados mediante articulação entre o que o documento traz e as falas dos professores.

Obviamente, considerando a dinâmica daquilo que será apresentado pelos dados de campo, consideraremos que as unidades de contexto e registro que definem cada categoria empírica não serão analisadas de forma dissociada entre si. De tal forma, procuraremos estabelecer um diálogo entre aquilo que cada docente respondeu de forma a perceber as aproximações e distanciamentos entre as regularidades apresentadas pelas falas e documentos entregues.

Para fins de organização, iniciaremos a apresentação dos resultados com uma breve descrição de cada sujeito pesquisado, no sentido de apresentar o tempo de atuação na Rede, sua formação assim como a relação que os docentes têm mantido com a Saúde neste período. Posteriormente, serão abordadas as categorias norteadoras Seleção, Organização e Sistematização a partir da fala e dos documentos disponibilizados pelos professores.

Recuperando algumas das informações trazidas pelo quadro 11, vemos que a distribuição entre os cinco professores que apresentaram disponibilidade para a

participação em nosso estudo se deu entre quatro das 16 Gerências Regionais de Ensino (GRE) presentes no Estado de Pernambuco. Para fim de garantia de anonimato, independentemente do gênero os sujeitos serão tratados como 'P' e enumerados de 1 a 5. Desta forma no quadro abaixo, apresentamos alguns dados de identificação dos sujeitos entrevistados

Sujeito entrevistado	GRE de lotação	Tempo de formação em Educação Física/grau de formação ou especialização.	Tempo de atuação na rede pública do Estado	Segmento/Modalidades com os quais atua
P1	Metro-Norte	16 anos – Graduação	10 anos	2º segmento do Ensino Fundamental Regular/EJA.
P2	Metro-Norte	12 anos – Especialização em Atividade Física e Saúde Pública	8 anos	2º segmento do Ensino Fundamental/Ensino Médio – Turmas regulares
P3	Metro-Sul	32 anos – Especialização em Treinamento Esportivo	28 anos	2º segmento do Ensino Fundamental/Ensino Médio – Turmas Regulares
P4	Mata Centro	9 anos – Especialização em treinamento esportivo	8 anos	Ensino Médio Técnico – Turmas regulares
P5	Recife Norte	10 anos – Mestrado em Educação Física (linha de pesquisa Atividade Física e Saúde)	9 anos	2º segmento do Ensino Fundamental/Ensino Médio – Turmas regulares

Quadro 11: Dados gerais de identificação dos sujeitos pesquisados

Ainda no que diz respeito ao perfil profissional do grupo pesquisado, analisando o aspecto formativo, é possível percebermos, além de diferentes trajetórias e níveis de formação, a expressão de diferentes concepções de formação profissional inerente aos tempos nos quais cada sujeito informou ter se formado. No entanto, em que sentido estes diferentes momentos de formação refletem a abordagem da Saúde nas aulas de Educação Física?

Com P3, vemos que a relação estabelecida entre a Saúde e a Educação Física não mantinha, durante os anos 80, relações com a pedagogização da Saúde na Escola. Em sua fala, percebemos que a Saúde se constituía como objeto de preocupação das instituições de ensino superior diante de demandas de mercado fora da escola e da forma como o professor de Educação Física atuava neste contexto

Vê só minha formação é em um período de 80...eu conclui em 85. Na época essa formação cai em um determinado período onde tínhamos uma grade onde tínhamos a questão dos esportes. [...] Bom, paralelamente, já surgiam outras correntes e alguns professores, alguns debates falando de psicomotricidade. [...] Até então, não se falava da promoção nem prevenção à Saúde, tá? Não se tinha esse foco na Educação Física. Era muito voltado para o esporte, paralelamente à psicomotricidade. Com o passar do tempo, começaram a surgir a valorização do profissional da Educação Física fora do ambiente escolar, não é? E aí vem surgir a valorização do profissional da Educação Física agora nessa questão da atividade de academias, tá? E aí, coloca o profissional que já vinha daquela formação de esporte, novas exigências. Acredito que, com uns 10 anos depois, já na década de 90, começa a surgir essa preocupação. Com isso, o profissional da Educação Física começa a trazer questão de primeiros socorros, visto que o esporte gera lesões. Então, começa a surgir mais essa inquietação e ser ofertado em alguns momentos, cursos rápidos de primeiros socorros e coisas assemelhadas. (P3)

Vemos na fala de P1 que o contexto de formação acadêmica nos anos 90 e 2000 preconizaria, em detrimento à formação oferecida nos anos 80, uma formação com certa ênfase na Saúde, visando ao atendimento a outras demandas. Analisando a fala dos outros professores, vemos como os mesmos percebiam a forma como a Saúde era discutida. Na fala dos professores em geral, a Saúde, quando abordada ou percebida enquanto um elemento da formação, estava desvinculada da Escola, apresentando-se ainda que de forma rudimentar, em atividades de extensão ou pesquisa ...

Olha, eu vejo que naquela época não se dava...o povo falava só de maneira interna, universitária... vou dizer de uma maneira geral...que até em questões de gestões públicas né, não se dava valor [...] Ainda era muito pouco, o que se viam eram projetos sociais dentro das próprias faculdades para trazer as comunidades ao redor para que a gente possa vivenciar junto com a comunidade e junto com um professor orientando. Aí a gente via. (P1)

Quando questionados sobre como isso ocorria dentro de sua formação inicial, alguns professores apresentaram desconhecimento acerca do momento em que isso ocorreu, ou mesmo, apontaram que quando percebiam alguma ação inerente à Saúde, esta ação se dissociava das disciplinas que cursavam.

Eu não posso dizer agora a você que não. Eu não me lembro do nome do professor mas talvez você lembre, mas era um que trabalhava até com projetos de cardíacos dentro da própria faculdade. A disciplina dele na minha época era a de inclusão, Educação Física Adaptada. (P1)

A questão sobre a abordagem lá na faculdade, era bem interessante. [...] Mas eu gostava, principalmente dos laboratórios né? Que a gente aprofundava mais a discussão, e achei bem interessante o trato né? Que os professores davam principalmente o aspecto da Saúde, envolvendo não somente os conteúdos gerais da EF e especializando também né? (P4)

Na graduação praticamente eu não lembro de nenhuma disciplina que aprofundou mais a questão da abordagem da Saúde no ambiente escolar. Eu realmente não me recordo. [...]Teve momentos sim, quando eu ia participar dos encontros de pesquisa de um professor... Então eu me aproximava ali do laboratório. Aí eu tive esse contato mais. Mas assim, era extracurricular. Ou seja: aqueles alunos que ficavam apenas com as disciplinas curriculares não tinham, eles realmente não tiveram esse contato mais próximo né (P5)

Também foi possível constatar que quando eles percebiam alguma relação entre o que aprendiam com a Saúde nas disciplinas, isso se dava de maneira não associada à pedagogização dos conhecimentos e sim com disciplinas situadas à dimensão biológica da Saúde

Muito pouco, muito pouco... a gente pagou uma cadeira que é Crescimento e Desenvolvimento Humano, mas era com médicos...médicos tem uma perspectiva de Saúde por uma outra ótica. E aí, muito pouco...biomecânica, cinesiologia... e todos os esportes. Psicologia da educação e tal mas, na prática...praticar Saúde? Muito pouco. A perspectiva era tecnicista mesmo, behaviorista mesmo, de "faça, execute, faça igual, faça perfeito" [...] o professor de EF na minha época tinha que ser praticamente um atleta. [...] então, eles pouco falavam sobre Saúde. Eles pouco focavam nisso. (P2)

Teve a parte de...porque a gente pagou uma de crescimento e desenvolvimento, mas ficou bem geral né? Bem genérico. Aí a gente pagou uma outra que era relacionada, eu não lembro o nome da disciplina em si, mas estava relacionada ao crescimento e desenvolvimento. Era bem mais voltada a esta parte mesmo de Saúde. Eu achei bem interessante a disciplina. (P4)

Ou, em outro contexto, quando percebiam tal aproximação, esta se dava mediante a transposição daquilo que se aprendia em disciplinas do já existente bacharelado em Educação Física

Eu via algumas coisas, mas eu até paguei algumas cadeiras do pessoal de bacharelado, que na parte principalmente nas optativas, porque como a gente era a última turma, praticamente as disciplinas, e principalmente, nesse lado da Saúde...trabalhava, o pessoal trabalhava, mas não era tão aprofundado assim, a parte optativa. (P4)

Para além da formação inicial, a formação continuada em âmbito acadêmico ou em serviço também foi mencionada por um dos sujeitos entrevistados. Considerando a possível escassez da discussão em sua formação inicial, P5 revela que sua formação inicial não aprofundou suficientemente a discussão sobre a temática, acarretando na necessidade de se recorrer à pós-graduação

tanto na formação inicial na época de graduação quanto nas formações continuadas oriundas do serviço, essa temática realmente não é muito abordada. Eu posso dizer nula praticamente né?. Tanto é que eu fui atrás, fazendo especializações no caso mestrado estrito e lato senso. Mas, eu posso dizer que foi

tratada de forma muito rudimentar...muito aquém. Na graduação praticamente eu não lembro de nenhuma disciplina que aprofundou mais a questão da abordagem da Saúde no ambiente escolar. Eu realmente não me recordo. E em formação continuada, o que a gente vê nas formações continuadas são os tratos com os conteúdos né? Os 5 conteúdos. As OTM né? Então, os 5 conteúdos que a gente tem que ver ao longo dos anos. Mas assim, a Saúde de alguma forma eles abordam em cada conteúdo, mas fica muito superficial. Então é mais eu indo buscar, me apropriando do calendário da Saúde, de outras leituras. Mas de fato isso não foi algo que eu possa dizer "ofertado". (P5)

Como pudemos ver, a formação inicial dos sujeitos entrevistados revelou relações de pouca ou nenhuma aproximação entre a abordagem dos Saberes da Saúde e a formação para a docência em Educação Física. Este dado, por sua vez, revela que a formação dos sujeitos evidencia alguns traços do que Carvalho e Ceccim (2006) caracterizaram como inerente à tradição acadêmica da formação em Saúde em nosso país, dentre os quais, destacamos: a desconexão entre núcleos temáticos, neste caso, a educação para a Saúde com a especificidade da Educação Física; a desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão, diante do fato de alguns dos professores relatarem que para terem acesso à discussões sobre a Saúde, precisarem se inserir em laboratórios, assim como, o ensino fragmentado, revelado quando da necessidade de um dos docentes se inserir em turmas de bacharelado para poder ter acesso aos conhecimentos da Saúde por não vê-los em sua formação de licenciado.

Passada esta primeira fase de apresentação dos professores, neste momento, abordamos especificamente como cada professor, no contexto de sua prática, seleciona, organiza e sistematiza os Saberes da Saúde nas aulas de Educação Física, a partir da articulação entre os documentos entregues pelos docentes, da entrevista concedida, e dos dados aos quais nos remetemos, quando necessário, para a sua escolha como membro deste estudo.

Como forma de apresentação dos resultados, situados pela proposta trazida nos procedimentos metodológicos deste texto, discutiremos e apresentaremos os resultados mediante a articulação entre as regularidades apresentadas na totalidade das falas dos sujeitos entrevistados, e da particularidade trazida por cada um no contexto de sua fala apresentada. Informamos que, diante de limitações inerentes ao tipo de estudo, em alguns casos, houve lacunas no que concerne às respostas apresentadas pelos docentes. Nem sempre foi possível captar uma resposta mais ampla, diante da limitação apresentada pelo professor entrevistado, bem como, pelo entrevistador no momento da coleta de informações no momento das entrevistas ou coletas de documentos.

Tais limitações corresponderam às já conhecidas dificuldades apresentadas pela rotina docente, como a necessidade de concessão de pausa em seu tempo de trabalho, entrevistas marcadas apenas para o final dos dias e em locais distantes das escolas, diante de uma carga horária densa, bem como, conciliando estas situações às das vidas pessoais dos sujeitos a dificuldade apresentada por eles mesmos em coletarem os dados documentais na forma que gostariam para trazer um *corpus* mais robusto ao nosso estudo, fatores que somados entre si, poderiam influenciar na qualidade da exposição dos resultados. No entanto, mesmo no cenário destas limitações, consideramos que o campo trouxe elementos importantes para que pensemos a forma como os sujeitos entrevistados tratam a Saúde enquanto saber escolar da Educação Física.

4.1. Como os professores selecionam os Saberes Escolares em Saúde

A partir do referencial adotado em nosso estudo, e diante do recorte estabelecido por nós até aqui, na articulação entre este referencial e a particularidade da Educação Física escolar na abordagem da Saúde, neste momento, discutimos a respeito da forma como os professores selecionam os Saberes Escolares para a constituição dos Saberes da Saúde em Educação Física. Neste contexto, à luz de Souza Junior (2007; 2009) e no confronto com os dados trazidos pelo campo, nosso estudo apresentou para a categoria seleção, as unidades de contexto 'Fonte', 'Relevância' e 'Teoria Pedagógica'.

A respeito desta última unidade de contexto, salientamos que, diante da relação entre os referenciais estudados até aqui, a abordaremos em dois aspectos: a teoria pedagógica de Saúde, correspondente à forma como o sujeito investigado compreende a Saúde enquanto fenômeno social, e a relação Saúde/Educação Física, que institui a forma como os docentes enxergam como os conhecimentos acerca da Saúde se relacionam com a disciplina em voga.

No que concerne à fonte, a totalidade dos sujeitos entrevistados permitiu a constatação de três tipos de materiais consultados pelos professores para a estruturação das suas aulas, sendo eles: 1- Livros, artigos acadêmicos e documentos institucionais relacionados à temática da Saúde na Educação Física; 2- vídeos e textos retirados da internet; 3- documentos curriculares de Educação Física da Rede Estadual.

Sobre o uso de livros e artigos e documentos institucionais, vimos que entre os docentes que recorrem a este tipo de fonte, a afirmação de seu uso se deu, diante de uma possível falta de material oferecido pelo Estado que atendesse à especificidade da discussão da Saúde. Neste contexto, P2 recorre a outros documentos

Eu quem vou atrás, em texto, livro, xeroco, enfim...faço dinâmica com os meninos. Eu quem tenho que me virar porque não tem livro, não tem base, não tem nada. (P2)

Já com P5, a adoção de fontes nesta perspectiva se deu majoritariamente em sua fala, embora apresentando também, alguns documentos auxiliares que mostram a natureza das fontes usadas, como documentos institucionais

Então, as minhas fontes são basicamente os artigos né? E artigos Pedro Hallal, Alex Florindo, Mauro e seus livros né? Atividade Física e Saúde e tantos outros livros que ele publica, compartilhando outros autores desta área, a Política Nacional de Promoção da Saúde, e o nosso maior de todos: Nahas, com o livro dele Atividade Física Saúde e Qualidade de Vida de onde eu trabalho [...] Então, as minhas fontes de referências são basicamente artigos, mais alguns livros de Nahas, de Mauro...que tem articulação com a área da Atividade Física e Saúde.(P5)

No que concerne à recorrência ao uso de materiais de internet como fontes, este uso se evidenciou entre os professores em duas frentes: uma primeira, relacionada ao recorte de textos de sites ...

[...] eu acho que hoje a internet nos facilita muito, ainda mais no corre-corre da vida. Eu digo a você o seguinte: que no youtube existe material hoje muito rico de professores, até mesmo para mostrar certos vídeos lúdicos para aprender a atenção dos alunos. [...] E, como é que se diz, além desses vídeos, eu procurava procurar textos, relacionados pela internet, pelo Google, mas não só uma. Você vai ver ali, ali estou com alguns exemplos. Eu pegava as partes mais importantes de um site, não gostava e pegava outra parte de um site. (P1)

... E uma segunda, a partir do uso de sites de hospedagem de vídeos, dos quais são feitos downloads

de Saúde? Sim, tem, tem. Mas o principal era em cima de Saúde. Porque o esporte, a ginástica você tem a prática para motivar os meninos. Se você tem a parte teórica, você tem a prática. Mas como levar a Saúde mais séria pra dentro de sala de aula, principalmente pro ensino médio e EJA que aí você vai mais profundo? Você vai na questão do fisiológico e biológico? Então é mais em vídeo e de uma forma mais lúdica, tá? eu não gosto de vídeo sério não. (p1)

se eu não tiver o material, um livro... eu utilizo e muito a internet. Eu acesso à internet para coletar informações, imagens e veicular via vídeo principalmente, visto que os vídeos nos proporcionam um estímulo muito mais real que a aula apenas expositiva ou proporciono alguma prática. (P3)

Em outro caso específico, as fontes também se constituíram como um material específico que, além de servir para o professor coletar informações, surge como material para a sistematização dos conhecimentos nas aulas, seja utilizando recursos paradidáticos, como revistas que não são exatamente relacionadas à Educação Física escolar...

Normalmente eu utilizo revistas de um modo geral, destes temas relacionados... seja, dependendo do assunto né? Revistas de um modo geral, relacionadas à Saúde. Eu gosto daquelas, a Running né? Que é de tema de corrida e eu acho que tem vários temas relacionados dela. É bem interessante a discussão. Veja, IstoÉ, que as vezes tem alguma coisinha, alguma reportagem. Às vezes eu trago para eles discutirem. Internet de um modo geral, eu faço essas pesquisas (P4)

... Ou mesmo mediante o uso de materiais de outras disciplinas...

Se for relativo vamos até ilustrar a questão dos primeiros socorros levando o material e fazendo simulações. Quando da utilização de objetos de objetos que já existam na escola, seja um banner que já exista com a formação de corpo humano, seja com esqueleto, utilizamos muito esqueleto. E, uns bonecos que nós temos que são desmontáveis com parte do corpo. Essas peças não são especificamente de Educação Física. Elas são normalmente trazidas pela escola dentro das solicitações ou dos pacotes que vem para ciência e para biologia. (P3)

No quadro abaixo, apresentamos os documentos disponibilizados pelos sujeitos entrevistados, arrolados pelos mesmos como fontes para a seleção dos saberes em Saúde.

Tipo de material: descrição (professor ofertante)	Exemplos em Imagens
<p>Documento institucional: texto oriundo do projeto 'Saúde na boa', estudo randomizado realizado em duas capitais brasileiras – Recife e Florianópolis – com o fim de desenvolver intervenções ligadas ao fomento da prática de atividade física e mudanças no comportamento alimentar de jovens estudantes de escolas públicas. (NAHAS et al, 2009) (P2)</p>	

Atividades Físicas

Qual a quantidade de atividade física que as pessoas precisam para manter boa saúde e ter mais disposição para as atividades no trabalho e no lazer? Esta também foi uma pergunta frequentemente apresentada pelos estudantes à equipe do Projeto Saúde na Boa durante as palestras realizadas nas últimas semanas.

Primeiro, é preciso dizer que para aqueles que não fazem nenhuma atividade física, sair da frente da TV e começar a se mexer é o mais importante. Para essas pessoas, os benefícios começam a se ampliar se elas conseguirem realizar pelo menos 30 minutos de atividades físicas de intensidade moderada (exemplo: caminhada), na maioria dos dias da semana.

No entanto, para pessoas jovens, como a maioria dos estudantes do ensino médio, a recomendação dos especialistas é de que se realize, em pelo menos 3 dias da semana, 60 minutos diários de atividades físicas. Além disso, 2 ou 3 vezes por semana as pessoas deveriam participar de atividades físicas capazes de manter ou melhorar a força e a resistência muscular (esportes, ginástica ou musculação).



60 minutos de atividades físicas por dia durante, pelo menos, 5 dias por semana

Como iniciar se você está há muito tempo sem se exercitar:

- Primeiro, não é preciso nem recomendável sair por aí correndo! Não se deve tentar recuperar o tempo perdido de uma única vez.
- Experimente, no início, fazer caminhadas leves e curtas, alongamentos e outras atividades de sua preferência, e procure observar como você se sente.
- Se você estiver se sentindo bem e a caminhada inicial já se tornou leve, aumente gradualmente a duração e o ritmo.
- Experimente outras atividades físicas, estabeleça uma meta pessoal e alcance-a de modo que você tenha o estímulo necessário para continuar fazendo atividades físicas para toda a vida.

Como incluir mais atividades físicas na sua vida:

- Se você já faz alguma atividade física, mas ainda não atingiu a dose ideal, não se preocupe você está no caminho certo!
- Talvez esteja lhe faltando um pouco de exercício, então, neste caso uma boa ideia seria procurar o professor de Educação Física da sua escola e pedir a ele algumas orientações, ou quem sabe se associar à Academia de Ginástica do seu bairro.
- No Recife, há um programa da Prefeitura que oferece gratuitamente orientações sobre exercícios físicos em parques e praças, o programa Academia da Cidade. Procure o pólo mais próximo de onde você mora.

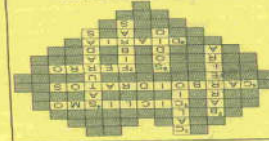
Atenção!



Nos próximos dias você receberá em sua escola a visita da equipe do Saúde na Boa. Nesta visita eles irão realizar uma entrevista e fazer medidas para verificação do seu peso e altura. Isto é muito importante para que se possa saber que modificações ocorreram desde o início do projeto em sua escola.

Como forma de incentivo à sua participação, estaremos realizando o sorteio de uma bicicleta entre aqueles que responderem ao questionário e realizarem todas as medidas. Quando terminar, você receberá uma senha e ao final do período de coleta será feito o sorteio. Boa Sorte!

Solução do número anterior



Escolas Participantes - Intervenção (em Recife):
Escola Dom Vital
Escola João Barbalho
Escola Lufa de Campos
Escola Prof. Helena Pego
Escola Oliveira Lima

Para saber mais acesse:
www.saudenaboa.ufsc.br

Parceiros:
REALITY LIFESTYLES, ISSA DA PEOPLE PROJECT
Instituto Interacional de Ciências da Vida (IICV),
Organização Para-Ação em Saúde (OPAS),
Centro para Controle e Prevenção de Doenças (CDC)

Saúde na Boa

"Ser saudável é tudo de bom"



Informativo para Estudantes e Professores do Ensino Médio - Número 1, Maio de 2006

Começa em sua Escola o Projeto de Pesquisa "Promoção da Atividade Física e Alimentação Saudável para Estudantes do Ensino Médio"

Aproximadamente um terço dos estudantes do ensino médio não são fisicamente ativos, e aproximadamente 50% desses jovens têm hábitos alimentares que podem ser prejudiciais à saúde. Esses comportamentos propensos à obesidade ocorrem com maior frequência entre os estudantes do período noturno (Nahas et al., 2005).

O projeto "Saúde na Boa" pretende observar os efeitos de uma intervenção de base escolar planejada para reduzir riscos de obesidade, em particular a falta de atividades físicas e hábitos alimentares inadequados em estudantes do ensino médio de duas cidades brasileiras, Florianópolis (SC) e Recife (PE). Esta intervenção ocorrerá durante o ano letivo de 2006 em 10 escolas da rede pública estadual de ensino (cinco em cada cidade), com outras 10 escolas servindo como grupo controle.

Aproveite as oportunidades para prática de atividades físicas e descubra novas estratégias para incluir as cores das frutas e hortaliças na sua alimentação. Mobilize-se para introduzir também esses hábitos saudáveis entre as pessoas da sua família, na sua comunidade e na sua escola.

Este boletim traz informações para aqueles que desejam adotar um estilo de vida mais ativo e saudável. Se você quer acrescentar sabor, movimento e saúde à sua vida, você vai encontrar aqui as dicas para dar os primeiros passos.

Mas atenção! Além deste boletim, outras ações para estimular a prática de atividades físicas e alimentação saudável estarão sendo desenvolvidas na sua escola. Informe-se, organize a sua turma e participe.

Mantenha-se ativo e ter uma alimentação saudável promove mudanças radicais em nosso organismo!

Alimentação Saudável

Para quem deseja ter uma alimentação saudável é importante combinar, na proporção ideal, alimentos dos principais grupos, conforme ilustrado na figura. Se você precisa mudar os seus hábitos alimentares inicie tentando consumir diariamente pelo menos 5 porções de frutas e verduras.

Os três principais conceitos de uma alimentação saudável são:

Variedade - Procure incluir vários tipos de alimentos dos maiores grupos da figura; isso ajudará você a obter todos os nutrientes que precisa.

Moderação - Não exagere e não adote atitudes radicais em relação à sua alimentação. Inclua mais frutas e verduras e, quando possível, evite frituras, sal e doces.

Proporcionalidade - Veja na figura abaixo a proporção dos diferentes tipos de alimentos que devem ser consumidos. Prefira os alimentos integrais, frutas e verduras da estação.



Fotocópias de Livros de outras disciplinas, recortes de revistas: Materiais copiados e recortados de livros visando o seu uso enquanto material para consulta para a seleção dos conhecimentos (P2)

Atividades Físicas

A prática de atividades físicas pode beneficiar todas as pessoas, jovens e adultos, além de certa proteção contra algumas doenças, poderão obter os seguintes benefícios:

- Aumento da força e resistência muscular
- Controle do peso corporal
- Redução da ansiedade e estresse
- Aumento da auto-estima

As atividades físicas podem ser também uma excelente oportunidade para se divertir, estar com amigos e manter-se em forma.

Portanto, se você já faz exercícios, esportes ou outros tipos de atividades físicas, a sua missão é continuar participando destas atividades e ajudar outras pessoas a experimentarem o prazer e os benefícios de uma vida fisicamente mais ativa.

Se você não faz atividades físicas, primeiro aprenda que você é capaz e pode se beneficiar com pequenas mudanças em seu estilo de vida. Lembra-se que atividades físicas moderadas (como a caminhada rápida) também ajudam a alcançar benefícios de saúde e bem-estar.

Se preferir, você pode fazer atividades físicas mais vezes durante a semana. Faça opções por atividades que você sinta prazer em realizar e de intensidade suficiente para fazer você suar um pouco, aumentar os batimentos do coração e o ritmo da respiração.

Para saber mais acesse:
www.saudenaboa.ufsc.br

Cruzadas da Saúde

Horizontais

3. Tipo de queijo, leite e iogurte que pode ser usado para reduzir o consumo de gordura na alimentação.
10. Aumento de batos valor nutricional que deve ser consumido apenas eventualmente, em ocasiões especiais.
11. Deve-se consumir diariamente de 4 a 9 porções dos alimentos desse grupo.
12. Na embalagem dos alimentos contém informações nutricionais que podem lhe ajudar a escolher alimentos mais saudáveis.
13. Conceito associado a alimentação saudável que sugere estar mudando radicalmente na dieta.

Verticais

1. Deve-se consumir diariamente de 3 a 4 porções dos alimentos deste grupo.
2. Grupo de doenças que está associado à falta de atividades físicas e alimentação inadequada (grau).
4. Não tem caroço de frutas e o valor é sempre maior que em sua contraparte.
5. Uma das três principais enzimas associadas a alimentação saudável.
6. Tipo de atividades físicas usado para preparar as fibras musculares para esforços mais vigorosos (intenso), e que pode promover também relaxamento e alívio das tensões. (plural)
7. Nível de intensidade recomendada para que as atividades físicas proporcionem benefícios à saúde.
8. Tipo de atividade física simples e que pode ser realizada sem a necessidade de instalações, equipamentos e vestiário especial.
9. Produto do grupo dos pães, cereais, arroz e massas na pirâmide de alimentos.

Palavras:
HEALTHY LIFESTYLES, HEALTH PEOPLE PROJECT
Instituto Internacional de Ciência da Vida (IIVC)
Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS)
Centro para Controle e Prevenção de Doenças (CDC)
Epidemiologia
UFSC e UPE

VERDURAS E LEGUMES

A quantidade necessária de cereais vai depender do peso, da idade e do gasto de energia de cada um.

Deve-se dar preferência a alimentos frescos à base de complexa integridade ou enriquecidos. Eles contêm mais fibras, vitaminas e sais minerais. O pão integral é um exemplo de alimento feito com cereais integrais. Quanto aos alimentos enriquecidos, temos como exemplo o arroz parboilizado (enriquecido), que recebe um tratamento que conserva as vitaminas do complexo B, normalmente eliminadas pelo processo de industrialização.

Verduras e legumes

Fornecem principalmente vitaminas, sais minerais e fibras. No Brasil há uma variedade imensa desses alimentos. Veja alguns deles, entre outros exemplos (em ordem alfabética): abóbora, abricótilo, acelga, aspargo, alface, berinjela, beterraba, brócolis, cebola, chuchu, couve-flor, couve, couve-fior, espinafre, pepino, pimentão, repolho, salada, tomate, terno, tomate a colher, couve brás, couve, a abóbora, o espinafre e pimentão e espinafre.

Procure incluir em cada refeição um alimento rico em betacaroteno (tomate, a vitamina C é encontrada nos brócolis, tomate, repolho, pimentão e espinafre).

As verduras e os legumes devem ser cozidos em pouca água ou no vapor, inteiros ou cortados em pedaços grandes, a fim de evitar a perda de vitaminas e sais minerais. Dê preferência a verduras e legumes frescos e de estação, pois são mais baratos.

Frutas

As frutas fornecem, em geral, carboidratos, vitaminas, sais minerais e fibras. Veja a figura 5.4.

É importante consumir todo dia pelo menos uma fruta rica em vitaminas C, cálcio, manganês, potássio, sódio, por exemplo. Dê preferência a frutas frescas e de estação.

Mesmo pela possível falta de uma grande variedade de frutas. Além das frutas, há cereais que são encontrados em vários países, existe uma grande variedade de frutas regionais. Muitas delas podem ser consumidas em forma de sucos e refrigerantes. E, certamente, a quantidade de sabores das frutas supera a dos refrigerantes que se encontram no mercado.

Leite e seus derivados

Leite, queijos e iogurtes fornecem, principalmente, cálcio, vitamina D, proteína e gordura. A vantagem não faz parte desse grupo porque possui pouco proteína e muita gordura. O cálcio é importante na fase do crescimento para formar os ossos. Veja a figura 5.5.

Os iogurtes, principalmente os de origem animal, podem favorecer, em certos casos, o desaparecimento de colesterol nos artérios, se descrevem do colesterol e a obesidade. Para evitar esses problemas, os adultos devem escolher leite e derivados com menor quantidade de gordura. As crianças, adolescentes e gestantes devem consumir o leite integral, exceto nos casos em que há indicação médica contrária.

GORDURA EM ESCALA

IMC de 25,95

IAC de 27,25

SÓ PARA MAIORES: O IMC é impreciso, pois não leva em conta o sexo ou a massa muscular (mulheres tem mais gordura; e músculos pesam mais que gordura). Também não é adequado para menores de 18 anos. Saber a prevalência de obesidade em uma população é importante em termos de saúde pública. Trata-se de fator de risco para doenças cardiovasculares, diabetes, tipo 2, hipertensão e câncer. Por exemplo, estudo com 24.508 pessoas de 45 e 79 anos, no Reino Unido, revelou que 1.708 homens e 892 mulheres desenvolveram doença coronária cerca de nove anos depois. Homens com as maiores cinturas em relação aos seus quadris tiveram 55% maior chance de desenvolver a doença; entre elas, o risco foi 93% maior. Bergman e colegas testaram várias equações para chegar qual correspondia melhor à realidade. Eles tinham a porcentagem de gordura

EXERCÍCIO FUNCIONAL

DO QUE É?
Três é que tem como objetivo desenvolver, por meio de movimentos funcionais (cardiorespiratórios, resistências e cólicas) e movimentos musculares (flexibilidade, resistência muscular e equilíbrio, por exemplo).

OBJETIVOS
Preparar o corpo de forma integrada para que, ao longo do desenvolvimento, ele consiga realizar movimentos exigidos na realidade (levar sacos, levantar um objeto ou pegar algo na prateleira, por exemplo).
Contribuir na prevenção e recuperação de lesões.
Pode ser usado também com objetivo específico, como trabalhar o corpo de praticantes de vôlei ou de tênis para que tenham melhor desempenho e menor risco de contusões.

DOS MÚSCULOS AO EQUILÍBRIO

Antes não existiam acidentes. As pessoas se moviam em equilíbrio para praticar o futebol americano. O objetivo era incluir os músculos. Quanto maiores, melhor.

ANOS 80

Foi a década de aeróbios. De body, jogging, polínia e falas no cabelo, as pessoas se exercitavam praticando sob um soft estípite, entre que começavam a surgir. A atriz Jane Fonda, protagonista de um vídeo controla exercícios, virou símbolo da década aeróbica.

ANOS 90

Ainda Jane Fonda desceu muita gente (com o nome: Coração, sempre, sempre light) da musculação, a estética contemporânea. As pessoas passaram a cuidar mais a saúde, a praticar exercícios (como o Steg) com ênfase para fazer que não a corva (tanto para de contusão).

ANOS 2000

Surge na Europa o conceito de funcionalidade. O conceito é baseado em movimentos e jogos, a ideia é trabalhar a saúde e a forma física de forma integrada.

ANOS 2010

Explode no mundo o Pilates. Com o auxílio de aparelhos específicos, o método trata a postura, fortalece a postura e o fortalecimento sobre o corpo.

ANOS 2020

Na esteira dos exercícios funcionais (para praticar a funcionalidade do corpo no longo do desenvolvimento), tem como desenvolver musculatura abdominal, a ideia é praticar exercícios com o auxílio de aparelhos de musculação (e musculação) e musculação (musculação e musculação).

Impressões de apresentação em Power Point: Material impresso, visando, tal qual as fotocópias de livros e revistas, o uso enquanto material para consulta para a seleção(P2)



Compilações de sites e recortes de textos retirados da internet: recorte de materiais de cunho não acadêmico com fins de seleção, e que, em alguns casos também serve de material de apoio para uso em aula(P1; P4)

A hipertensão é uma das doenças crônicas que mais atinge a população mundial. Muitos são os fatores que desencadeiam o aumento da pressão arterial, os mais comuns são: hereditariedade, obesidade, sedentarismo, fumo e ingestão de bebidas alcoólicas. Com a identificação desta doença outras patologias podem ser desenvolvidas, como alterações estruturais no coração (cardiopatia, insuficiência cardíaca), no cérebro (encefalopatia), nos rins (nefropatia) e vasos arteriais.

Para a redução da pressão arterial de repouso é necessária a prática regular de exercícios físicos, associados com o tratamento farmacológico. Os efeitos benéficos ficam claros quando da prática de exercícios aeróbios e de força, sendo que comprovadamente os aeróbios são os que mais efeitos benéficos podem resultar.

Inicialmente o paciente hipertenso deve reavaliar seus hábitos alimentares, seu estilo de vida, abandonando o

No pescoço



Utilize o dedo indicador e o médio na parte lateral do pescoço, entre a traqueia e o músculo do pescoço e pressione devagar até sentir a pulsação.

Exemplo de como medir a Frequência Cardíaca

Com o dedo indicador e o médio da mão direita verifique o pulso do lado esquerdo e conte quantas vezes sentiu a pulsação num período de 10 segundos. Depois é só multiplicar por seis, para identificar os **batimentos por minuto**.

A Frequência Cardíaca é um elemento fundamental durante as práticas de Atividade Física. O fato de acompanhar a sua Frequência Cardíaca, garante que determinada atividade que você está realizando não está muito intensa ou fraca demais.

Arquivo Ferramentas Modo de Edição

Nutrição (Modo de Edição Protegido) - Word

X - 5 X

Nutrição

Nutrição é um [processo biológico](#) em que os [organismos](#) (animais e vegetais), utilizando-se de [alimentos](#), assimilam [nutrientes](#) para a realização de suas [funções vitais](#).

Devido sua importância à sobrevivência de qualquer ser vivo, a nutrição faz parte do aprendizado durante grande parte do período de estudo básico e em nível secundário, assim como em muitos cursos de nível de graduação e pós-graduação, em áreas como [medicina](#), [enfermagem](#), [biomedicina](#), [farmácia](#), [biologia](#), [agronomia](#), [zootecnia](#) e nutrição entre outras.

No domínio da [saúde](#) e medicina (e também [veterinária](#)), a **nutrição** é o estudo das relações entre os [alimentos ingeridos](#) e [doença](#) ou o [bem-estar](#) do [homem](#) ou dos [animais](#).

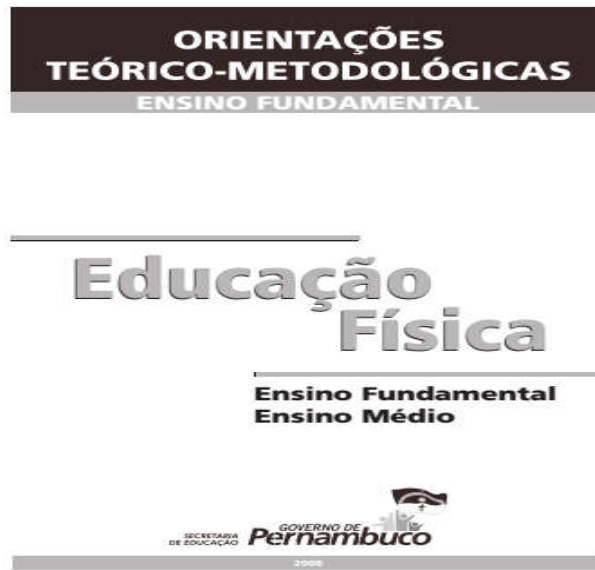


Nutrição humana: Estudo dos costumes alimentares.

A **nutrição** pode ser feita por via [oral](#), ou seja, pela maneira natural do processo de alimentação, ou por um modo especial. No modo especial temos a [nutrição enteral](#) e a [nutrição parenteral](#). A primeira ocorre quando o alimento é colocado diretamente em uma área do tubo digestivo (geralmente o [estômago](#) ou o [jejuno](#)) através de sondas que podem entrar pela narina ou boca ou por um orifício feito por cirurgia diretamente no abdômen do paciente, juntamente com outro orifício gastrointestinal usado no processo digestivo. A nutrição parenteral é a que é feita quando o paciente é alimentado com preparados para administração diretamente na veia, não passando pelo tubo digestivo (como o soro nas veias, quando se está impossibilitado de ingerir alimentos via oral).

A boa nutrição depende de uma [dieta](#) regular e equilibrada - ou seja, é preciso fornecer às células do corpo não só a quantidade como também a variedade adequada de nutrientes importantes para seu bom funcionamento. Os guias alimentares mais conhecidos são as [pirâmides alimentares](#).

Documentos curriculares de Educação Física da Rede Estadual: no caso disponibilizado, as Orientações Teóricas Metodológicas – OTM(PERNAMBUCO, 2010) (P4)



Quadro 12: relação dos tipos de fontes selecionadas pelos docentes para a abordagem da Saúde que nos foram disponibilizadas pelos mesmos

No que concerne aos documentos oferecidos pela Rede, a afirmação do seu uso como fonte revelou dados importantes acerca da forma como, alguns docentes os compreendem. Num primeiro bloco, se evidenciou o uso dos documentos curriculares como documentos orientadores, e até mesmo direcionadores daquilo que se seleciona, evidenciando a instituição de um caráter burocrático ao processo de seleção...

Nós aqui do estado nos guiamos muito pelas OTM né? Porque? Por que ela é indicada pelo próprio currículo do estado né? Para que nós os professores possamos nos orientar pelos conteúdos da OTM, até mesmo para preencher as cadernetas...aí nós temos o SIEPE com o qual já vem alguns conteúdos determinados para que possamos selecionar, então já vem muito direcionado às OTM. (P1)

Em alguns casos, se evidenciou, por parte dos entrevistados, a observação de que há pouca relação com a Saúde enquanto conteúdo nos documentos.

Eu utilizo na parte da formatação do programa né? Do planejamento, sim. Mas para a discussão em Saúde, eu ainda vejo muito pouco essa parte da Saúde. Eu acho que quase nada né? Assim... muito pouco mesmo, bem limitado. Acho que 90%, mais de 90% dos assuntos de Saúde, eu pesquiso fora né? Não vejo muita coisa no documento. Eu vejo que só cita algumas coisas, "relacionar luta com a parte da melhoria da capacidade cardiorrespiratória"... assim, só cita. Mas não tem nenhum texto de apoio, nada que vá dar um suporte ao professor né? para trabalhar aquele tema de Saúde. (P4)

Então, a gente não tem nada oferecido pela rede de Educação Física não. A gente tem aquele, aquele documento que foi construído, eu acho, que em 2012. Mas o

de promoção de Saúde específico, ele é bem, assim...bem superficial. Não tem assim [...] É os PCPE, se não me engano, de 2012. Ele só faz citar...material você tem de procurar. (P2)

Em alguns casos, essa evidência se deu, acompanhada de um possível desconhecimento acerca do nome e especificidade do atual documento norteador da política curricular do Estado, os PCPE (PERNAMBUCO, 2013a) em relação ao anterior, as OTM (PERNAMBUCO, 2010), conforme veremos nas falas abaixo dos sujeitos P1 e P5.

somente para a gente finalizar essa questão que você citou varias vezes a OTM né? Você está há quanto tempo aqui na gerência? (entrevistador)
entrei em fevereiro (P1)

Antes de entrar você teve acesso a atualização dos documentos curriculares do estado, os PCPE?" (entrevistador)

não. (P1)

Não teve acesso? Ninguém chegou lá na sua escola?(entrevistador)

E tem é? Que lindo! Tá vendo? eu preciso fazer uma especialização urgente! (P1)

Não, mas isso daí é política da rede. Eles deveriam... (entrevistador)

"Não, tem outro que eu recebi recentemente ali mas foi o que? os parâmetros....ah sim, desculpa. Você falou pela sigla. (P1)

Esse aí (risos) você tem acesso? (entrevistador)

tenho, tenho, tenho. É que eu sou 'muito OTM'. é que vc falou PCPE e eu só entendo como "parâmetros".(P1)

mas mesmo nesses parâmetros considerando o pouco que você pode ter visto em virtude de sua maior preferencia com as OTM, você conseguiu encontrar alguma coisa da Saúde neste documento ou não?" (entrevistador)

Saúde eu não prestei atenção. Não posso garantir a você, não é que eu não consegui. Realmente eu até já estudei para concurso. O Parâmetro Curricular, porque concurso pede. Mas eu tô tão assim...."OTM", que eu não posso dizer a você se com precisão, porque agora eu não tô lembrada....de ter visto a janelinha da OTM, mas era parâmetros. (P1)

Você usa os documentos oferecidos pela rede? No caso, ou por esta rede ou outras? A Sra. citou a OTM, você usa a OTM e o PCPE que é o novo documento? (entrevistador)

Não, nem tenho conhecimento desse segundo. (P5)

No caso, foi um documento que foi desenvolvido...nosso último documento curricular que foi produzido em 2013. Não houve nenhum acesso ou discussão da rede para com a sra no sentido de saber que documento é esse? (entrevistador)

(entrevistado retira os PCPE de sua bolsa e mostra ao entrevistado) Não, eu desde sempre uso as OTM, tanto é que eu ando com ela diariamente, ela está comigo todos os dias. Ela sempre está comigo, até porque eu sempre estou planejando, sempre dou uma olhadinha em um ou outro conteúdo e eu vou me orientando por aqui, pelas OTM. (P5)

"Mas esse daqui é o PCPE". (entrevistador)

E é? Mas vem cá, mas a OTM não tá aqui dentro não? (P5)

Ótimo, então me diga: porque para você aqui está a OTM? (entrevistador)

Porque fica claro pra mim os 5 conteúdos e a sistematização que eles fazem ao longo das séries [...] tem esse e tem um maior, que fala em situações

didáticas, é o maior. O pcpe sala de aula. Eu uso, mas uso pouco, confesso que eu uso pouco aqui. (P5)

A Sra. já viu se tem conteúdos da Saúde nos PCPE Sala de Aula? (entrevistador)

No PCPE eu não necessariamente vi, mas eu já vi na própria, tem aquelas experiências exitosas no site do estado...é umas, eu sei que tem umas apresentações, eu uso.(P5)

Você já viu algum conteúdo da Saúde ali? Utiliza eles também? (entrevistador)

Já, já vi. Utilizo, não com frequência, mas utilizo. (P5)

Mas você chegou a utilizar como? (entrevistador)

Duas vezes. Eu utilizo mais assim os esportes, não tanto da Saúde. Não sei se é porque, tipo, Saúde eu domino mais, eu faço em uma outra forma.(P5)

A análise das fontes referenciadas nas falas e apresentadas pelos professores permitiu a constatação de que, embora a ausência de um material didático específico para a Educação Física, como um livro didático público, seja uma realidade no contexto da Rede Estadual de Ensino do Estado, os docentes, diante desta situação limitante, apresentaram como possibilidades o uso de diversas fontes, explicitando o caráter criativo destes professores diante de uma realidade ainda adversa no que diz respeito à presença de fontes para a discussão sobre a Saúde.

No entanto, ainda assim, também nos cabe a reflexão em torno dos limites e possibilidades que o uso do livro enquanto ferramenta para a seleção implicaria em maiores ou menores facilidades para os docentes selecionarem os conhecimentos, haja vista o fato de, muitas vezes os livros selecionados e encaminhados para as demais disciplinas abordarem conhecimentos que refletem muito pouco a respeito da realidade na qual se vive, fazendo com que o docente tenha de recorrer a outras fontes, além do livro para a seleção dos saberes. Não estamos desconsiderando, com isso, a importância dos livros enquanto fonte. No entanto, pensamos que diante de seu caráter provisório, estes devem constituir-se em mais uma fonte e não terem em si um aspecto terminal, enquanto instrumento que garanta por si só a qualidade daquilo que se vai ensinar, seja a respeito da Saúde, seja em relação a qualquer outro conhecimento a ser selecionado.

Ainda no escopo dos limites inerentes aos documentos, ou à falta de documentos trazidos pelo estado que possibilitem aos docentes a seleção dos saberes relacionados à Saúde, pensamos que a constatação trazida por um dos professores a respeito de que o estado 'não oferta nada' também precisa ser colocada em questão, à medida que não apenas as OTM (PERNAMBUCO, 2010) mas os PCPE (PERNAMBUCO, 2013a) apresentam não apenas sugestões de conteúdos a ser ministrados por unidade letiva,

mas, também, exemplos de expectativas de aprendizagem para o ensino em todos os temas, durante todas as unidades, em todos os ciclos de escolarização.

Outra fonte, apresentada por P5, que possibilita a constatação de que há materiais disponíveis para a seleção, diz respeito ao conjunto do que o sujeito denominou como um conjunto de experiências exitosas. Tais experiências compõem o conjunto de produções oriundas do ‘Concurso Professor Autor²⁵’ que entre os anos de 2011 e 2015 premiou professores da rede que elaborassem aulas a partir dos conteúdos e expectativas de aprendizagem presentes nas OTM e PCPE (PERNAMBUCO, 2010; 2013a).

A respeito das sugestões de conteúdo, estas já foram trazidas na análise e no quadro que trouxemos a respeito das OTM (PERNAMBUCO, 2010). Partindo para a questão dos objetivos, elementos didáticos que, quando aliados à uma perspectiva de avaliação, possibilitam a constituição de uma linha de regularidade que evidencia o surgimento de conteúdos e métodos adequados a um determinado contexto (FREITAS, 1995) os PCPE trazem uma importante contribuição à seleção dos saberes em Saúde, à medida que apresentam diferentes Expectativas de Aprendizagem (EA) que permitem ao docente pensar conteúdos e métodos para o tratamento da Saúde em suas aulas. No quadro abaixo, apresentamos uma lista de EA que apresentam relação explícita, ou mesmo de aproximação com a Saúde a partir dos PCPE (PERNAMBUCO, 2013a). No quadro abaixo, apontamos onde tais aproximações se evidenciam entre os temas da cultura corporal propostos pelo documento.

Tema	Expectativa de Aprendizagem e sua Aproximação com a Saúde (Ciclo no qual o documento propõe a sua abordagem)
Ginástica	<p>Relações Explícitas: EA16 – <i>Identificar, na ginástica, os conteúdos subjacentes, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.</i> (1º ciclo) EA17 - <i>Sistematizar a ginástica, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.</i> (2º ciclo) EA18 - <i>Ampliar a ginástica, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.</i> (3º ciclo) EA19 - <i>Aprofundar a ginástica, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.</i> (4º ciclo) EA29 – <i>Identificar e sistematizar as diversas dimensões da ginástica: competição, demonstração e relacionada à Saúde.</i> (3º ciclo) EA30 – <i>Ampliar e aprofundar as diversas dimensões da ginástica: competição,</i></p>

²⁵ A respeito do conjunto de aulas e suas aproximações com a Saúde e outros conteúdos, sugerimos a consulta a <http://www1.educacao.pe.gov.br/cpar/>.

	<p>demonstração e relacionada à Saúde. (4º ciclo)</p> <p>Relações de Aproximação: EA 14 - Ampliar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras). (3º ciclo) EA15 - Aprofundar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras). (4º ciclo) EA28 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar práticas alternativas de ginásticas: Holística, Yoga, Pilates, Musculação, Ginástica Laboral, dentre outras. (4º ciclo)</p>
Luta	<p>Relações Explícitas: EA13 - Ampliar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade. (3º ciclo); EA14 - Aprofundar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade; (4º ciclo) EA29 - Refletir sobre a interação entre homens e mulheres nas lutas, identificando e respeitando as diferenças em termos da constituição corporal. (2º, 3º e 4º ciclo); EA38 - Compreender as relações entre a prática das lutas e os benefícios e malefícios para a Saúde, inclusive procedimentos de socorros de urgência.(3º e 4º ciclos) EA40 - Ampliar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade. (3º ciclo) EA41 - Aprofundar o conhecimento das práticas de lutas, reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade (4º ciclo).</p>
Dança	<p>Relações Explícitas: EA21 – Identificar a relação entre Saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança. (1º ciclo); EA22 – Sistematizar a relação entre Saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança. (2º ciclo); EA23 - Ampliar a relação entre Saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança. (3º ciclo); EA24 - Aprofundar a relação entre Saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança. (4º ciclo)</p>
Jogo	<p>Relações Explícitas: EA5 – Identificar as modificações corporais das funções vitais, que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).(1º ciclo) EA6 – Sistematizar o conhecimento sobre as modificações corporais das funções vitais, que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).(2º ciclo) EA7 – Ampliar o conhecimento sobre as modificações corporais das funções vitais que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).(3º ciclo) EA8 – Aprofundar o conhecimento sobre as modificações corporais das funções vitais, que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos)(4º ciclo). EA17 – Identificar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos), relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços existentes na comunidade (1º ciclo). EA18 – Sistematizar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos), relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços existentes na comunidade. (2º ciclo) EA19 – Ampliar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos), relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços de existentes na comunidade. (3º ciclo) EA20 – Aprofundar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos), relacionandoos e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços existentes na comunidade. (4º ciclo).</p>
Esporte	<p>EA11 – Identificar as referências sobre as atividades esportivas, que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas (1º ciclo); EA12 - Sistematizar as referências sobre as atividades esportivas que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas.(2º ciclo); EA13 - Ampliar as referências sobre as atividades esportivas que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas. (3º</p>

	<p>ciclo); EA14 - Aprofundar as referências sobre as atividades esportivas que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas.(4º ciclo); EA25 - Analisar criticamente as relações entre esporte e Saúde, compreendendo os malefícios e os problemas envolvidos na utilização de drogas/doping. (4º ciclo)</p>
--	---

Quadro 13: Relação das Expectativas de Aprendizagem presentes nos PCPE (PERNAMBUCO, 2013a) que, de alguma forma se relacionam com a Saúde.

No que corresponde à teoria pedagógica, a totalidade dos entrevistados revelou como principal característica da concepção de Saúde adotada pelos professores a perspectiva de superação ao conceito de Saúde enquanto ausência de doenças. Entre o todo dos sujeitos entrevistados, tal superação transitou entre aproximações à concepção de Saúde enquanto um 'estado'. Este estado, por sua vez, transitou entre duas perspectivas, Numa primeira aceção, a Saúde foi considerada como um estado de bem estar físico, mental e social...

Diversos conceitos para mim são difíceis. Isso aí eu não tenho não. Agora eu falaria assim: Que a Saúde ela foca no 'estar bem'. Eu digo que uma criança, um indivíduo, um adulto que tenha, eu digo muito isso... Uma doença, eu dou um exemplo como o meu pai. Tem uma doença degenerativa, uma espongialite, mas ele está bem: ele dirige, ele anda, ele botou uma prótese...então ele está com Saúde. Tá entendendo o que eu quero falar? Eu não consigo definir, mas eu digo: é estar bem! Se ele está bem com ele mesmo né? Se ele está bem não só fisicamente mas emocionalmente, mentalmente, socialmente...ele vai estar com Saúde. A gente sabe que a depressão é uma doença...e um dos fatores maiores da depressão é o isolamento. Então é uma pessoa que se você conseguir trazer ela pro mundo, a uma atividade social onde ela possa conversar, fazer alguma coisa que ela se sinta bem mas que ela ande, interagindo com a sociedade, ela vai ter a Saúde dela. (P1)

Saúde é o bem-estar físico, mental e social. Impossível você estar o tempo todo com Saúde...né? A gente tenta manter um padrão, mas eu acho que pra a gente atingir o de fato o conceito de Saúde é a gente tentar manter um equilíbrio entre estas três dimensões né? (P2)

Você vê que essa seria uma unica perspectiva, não existiriam outras, né? (Entrevistador)

Outras, mais do que essa (risos)? Físico, mental e social? Veja a amplitude disso aí!(P2)

Até um certo período, tínhamos como conceito de Saúde pela OMS a questão da ausência de doença, não é? Mas, temos hoje uma relação mais com Saúde aproximada da qualidade de vida. Ou seja: não é só uma ausência de doença que traz a ideia de Saúde. O bem-estar social, um bem-estar psicológico, ou seja: de equilíbrio do sujeito consigo mesmo e a possibilidade de um agir no mundo em equilíbrio tem mais relação com Saúde do que simplesmente a ausência de doença. (P3)

Pra mim, Saúde é o bem estar. Tanto físico, quanto psicológico, quanto emocional...tudo tá relacionado. E principalmente a gente, tá muito...a Educação Física foca mais no aspecto físico né? Mas é interessante também a gente se preocupar com o lado tanto psicológico e emocional. Claro que, na nossa área né?

Não vamos seguir ou puxar área da psicologia. O foco da gente é a parte física, mas é interessante a gente trabalhar tanto o físico quanto o mental. (P4)

No entanto, para além da superação do conceito de Saúde como uma ausência de doenças, o conceito proposto pela OMS foi problematizado como uma proposta limitada, trazendo à tona outros conceitos, voltados à compreensão da Saúde como um processo construído individualmente, mediante a adoção de estilos de vida saudáveis.

o conceito da OMS que fala que é um estado de plena... a pessoa saudável, você tem de estar com a Saúde mental, física, social tudo em dia e que isso já foi ultrapassado né? A Saúde é um *continuum*, onde a gente vai ter dois polos, um negativo e um positivo. Para mim, o que eu entendo mais por Saúde é baseado neste conceito mesmo, onde dependendo dos seus comportamentos, você vai tender mais para um polo do que pra um outro. E o extremo do polo negativo é a morte. Então, é isso que eu sempre discuto com os alunos, como eu falo com eles. Eu digo: gente, as escolhas são de vocês, então vai variar do momento. Vai ter momento que você vai estar mais saudável, e momentos que não [...] Vai ter determinados momentos de uma epidemia, de como for, que eles vão tender mais pra um lado do que pro outro, da própria dengue mesmo. Mas que a ideia é: faça as escolhas por comportamento saudáveis, seja numa festividade onde ele vai ver quem ele vai beijar pessoa, ver onde ele vai beber aquela bebida, onde ele tá vendo o grupo, se ele está fumando alguma coisa ou não está. então, as escolhas e comportamentos deles é o que vai direcionar, seja pro lado negativo ou pro lado positivo. Acho que é mais ou menos isso. (P5)

Visando interpretar a aproximação entre as teorias pedagógicas de Saúde e sua relação com a Educação Física, perguntamos como os docentes compreendem a forma como a Educação Física pode promover Saúde na Escola. Neste momento ficou clara uma relação entre os Saberes Escolares em Saúde e da Educação Física, em diferentes perspectivas.

Num primeiro contexto, quando se afirma que os Saberes da Saúde se fazem presentes, inclusive de forma simultânea aos temas da cultura corporal, propostos em documentos oficiais como as OTM (PERNAMBUCO, 2010) ou os PCPE (PERNAMBUCO, 2013a), mas que na prática pedagógica requerem um tratamento específico, ora a partir do que se denominou uma quebra de planejamento

Eu acho o seguinte: existem, vou dizer assim, uma coisa padrão né? você falou uma coisa certa: ele está dentro, você pode trabalhar a Saúde dentro dos próprios conteúdos que a OTM sugere? Pode, até porque ela deixa isso bem claro em alguns pontos, mas eu acho que em algum momento você vai ter que parar a aula para falar alguma coisa mais específica, mais direta. Em que sentido? o sentido que você diz desenvolver é trabalhar o conteúdo da Saúde? promover a Saúde, sim! assim, nesses momentos, quebrando um pouquinho nossa rotina de conteúdos e trazer pra eles assuntos de Saúde até práticas de Saúde que a gente acha válido pra um mundo de hoje pra, como eu digo, pra as causas de doenças, de sedentarismos como a tecnologia né? Trazer esses assuntos é válido se a

gente pegar cada unidade, quebrar um pouquinho a OTM e os PCPE, e tirar uns dois dias de aula, trazendo temas bem abordados na atualidade em questão de Saúde é sim. (P1)

Ora mediante a diferenciação do que é assunto de base meramente biológica, ligada a aspectos como a fisiologia do exercício, em relação a um conceito mais amplo de Saúde.

Desenvolver Saúde, tem 2 aspectos, uma é prevenção e outro é promoção. Quando se fala em prevenção, a prevenção está muito ligada à proteção do equipamento utilizado, ou a informação dada. Isso é prevenção. Quando se fala da promoção, exige tempo para que as alterações fisiológicas ocorram. [...] Eu vejo como um avanço nos PCPE contemplar lá dentro das OTM e dos PCPE, contemplar...que aí é que eu destaco essa diferença: questão de Saúde, ou questão de base fisiológica? vamos diferenciar. Porque para muita gente, quando a gente toca nesse assunto de fisiologia do exercício, fisiologia básica, já estamos falando em Saúde, mas eu não entendo dessa forma. Eu entendo como fundamento a ser abordado de uma forma relativamente superficial, que seja suficiente para tratar os temas da cultura corporal, contextualiza-los, e servir de contribuição para esse aluno que está nesse período na escola, por ausência da família e por ausência de políticas públicas que o atendam. Então, como intervenção e como informação, é papel da escola veicular a Saúde. (P3)

Também foram apresentadas aproximações a uma concepção de Saúde como elemento simultâneo e que, inclusive, pode ser compreendido como um denotador de sentido às práticas corporais relacionadas à Educação Física mediante o estabelecimento de relações entre os temas da cultura corporal aos temas de Saúde emergentes da prática social do estudante.

Para mim, eu acho que a Saúde não pode ser trabalhada fora dos temas da Educação Física. Eu acho que ela tem que ser mais um elemento para complementar a discussão do eixo geral, né? Eu acho que é um dos temas que vai...um dos temas que ajuda a alavancar o eixo geral, porque normalmente a Saúde eu acho que são temas do dia a dia do aluno. Mas eu acho indispensável, porque eu digo: eu fico pensando principalmente os meninos, quando terminarem. Onde eles vão ver isso? Quem vai estimular essa discussão? [...] Eu acho que tudo tá relacionado e é um tema que a gente consegue trazer os alunos pra perto da gente. É um tema que eu acho, um dos temas mais cativantes para eles nesse sentido. E para mim, Saúde é esse complemento, esse trabalho tanto no aspecto mental, quanto físico. É você trabalhar corpo e mente ao mesmo tempo. É indispensável. (P4)

É necessário...é possível, é possível...se houver sim, também, um certo apoio da rede, mas mesmo sem apoio a frente consegue desenvolver, se a gente quiser desenvolver. Mesmo que de forma rudimentar a gente consegue desenvolver né? Mas, ela é necessária, porque a Saúde, o ser humano, ele tem os seus 'n' problemas: seus problemas familiares, que interferem no aprendizado, seus problemas de Saúde, que interferem no aprendizado...se a gente deixa de abordar a Saúde, o que é um indivíduo doente? Um indivíduo que não aprende. Um indivíduo com fome? [...] mas quando você pergunta "é possível desenvolver", ela não só é possível como ela é necessária. De que forma? Linkando ela aos conteúdos preconizados pelas OTM ou até se prendendo a algumas datas pelo

calendário da Saúde, ou abordando digamos assim, alguma temática que emerge daquela situação... (P5)

No quadro abaixo, destacamos uma breve síntese daquilo que representa a relevância para a abordagem dos Saberes da Saúde, atribuída por cada docente entrevistado em relação aos referenciais teóricos assumidos pelos mesmos. Salientamos que as informações do quadro articulam as falas dos sujeitos, documentos disponibilizados, bem como, as respostas apresentadas pelos mesmos a respeito da abordagem metodológica que utiliza para as aulas de Educação Física no trato com a Saúde.

SELEÇÃO		
SUJEITO PESQUISADO	Relevância para o tratamento dos Saberes da Saúde na Escola	Referenciais Teóricos
P1	Aceitação de diferenças, compreensão da importância da inclusão de pessoas deficientes e portadoras de doenças degenerativas no convívio social; Experimentação dos limites próprios corpos em ações lúdicas, apresentando relações com a dimensão biológica e preventiva da Saúde.	Promoção da Saúde apenas informa, sem citar referências
P2	Prevenção ao uso de drogas anabolizantes.	Promoção da Saúde – apenas informa, sem citar referências
P3	Prevenção de doenças crônicas não transmissíveis.	Menciona aproximação a todas as abordagens
P4	Fundamentação teórica que proporcione ao estudante, a possibilidade de por em prática os conhecimentos da Educação Física no futuro em sua vida.	Coletivo de Autores (1992); Anderson (2003); Oliveira (2006); Saba (2008)
P5	Experimentação de práticas corporais que envolvam diferentes capacidades e habilidades, nas diferentes dimensões do ser humano.	Nahas, Barros e Francalacci (2000) Coletivo de Autores (2012)

Quadro 14: relevâncias apresentados pelos docentes em relação aos referenciais teóricos informados.

Atendo-nos ao referencial teórico assumido em nosso trabalho para a compreensão do processo de constituição dos Saberes Escolares(SOUZA JUNIOR, 2007; 2009) percebemos que as diferentes relevâncias atribuídas pelos sujeitos pesquisados permitiram também a evidência de diferentes formas de legitimação dos Saberes da Saúde. Reconhecemos, no entanto, que tais legitimações não se deram por assunção expressa pelos docentes e sim por interpretações que foram passíveis de serem feitas diante do que cada professor ou professora trouxe à tona em sua fala.

Entre a totalidade dos entrevistados, foi possível a constatação de diferentes perspectivas de legitimação social para a abordagem dos Saberes da Saúde. No entanto, reconhecendo que a legitimação social de um saber escolar também engloba as demais dimensões de legitimação, percebemos que majoritariamente, a legitimação social veio acompanhada de um aspecto propedêutico, ora relacionado ao aspecto preventivo ao uso de drogas ilícitas entre os estudantes...

“Por que a você vê a necessidade de abordar esses conhecimentos que você está citando? Por exemplo, a suplementação alimentar... que você falou mais de uma vez.” (Entrevistador)

“Por uma questão de Saúde mesmo. Porque se eu não explicar pra ele o passo a passo daquilo ali eles irão tomar de forma errada ou pior: vão tomar anabolizante.” (P2)

“Já aconteceu caso na escola?” (Entrevistador)

“Já. Então assim, eu achei que desde então eu comecei a colocar nas minhas aulas para evitar justamente isso.” (P2)

Ora considerando o papel da Educação Física diante da função social da escola, em garantir conhecimentos que possam ser aproveitados em toda a vida. Neste caso, enfatizando a preocupação com a prevenção de lesões esportivas, a obesidade e a prática esportiva ...

Primeiro, a sociedade tem a escola como um ambiente para repassar cultura de gerações mais antigas para as mais novas. A sociedade tem também a questão do conhecimento científico a ser vinculado ao ambiente escolar...a sociedade vive hoje com problemas na área de Saúde. Temos problema da obesidade, o país como segundo país de maior índice de obesidade infantil, e aproximando a ser o 3º na infanto-juvenil. E é nesse ambiente que essas crianças e adolescentes estão. Então não faz sentido que não seja na escola abordado esse tema, porque é aí onde se vai informar, pois a própria estrutura hoje da família, principalmente nas classes sociais menos favorecidas não possibilitam orientação, não favorece a orientação dessas crianças e jovens. Então é a escola que tem o papel de contribuir com a formação, oferecer informação a respeito da importância do cuidado com a Saúde através daquilo que é veículo da Educação Física [...] Eu trato aqui dos princípios fisiológicos ou consequências decorrentes da atividade física. Sejam as transformações benéficas ou aquelas lesões ou maléficas decorrentes do esporte. (P3)

Uma das minhas, vamos dizer assim, inquietações, é mostrar para eles que a Educação Física é trabalhar eles, estimular eles à prática esportiva, à necessidade da preocupação com a Saúde. Eu acho que os conteúdos são importantes e tal, mas e aí? Depois quando ele terminar o ensino médio, eu acho que o que vai ficar pra ele da gente?? O que vai ficar, porque de matemática e português eles vão guardar alguma coisa. Mas e Educação Física? O que é que eles vão guardar? Ah, beleza, quem já participou de treinamento, lembra da prática desportiva e tal. Mas e aqueles que não são selecionados? E aí? O que ele vai lembrar da Educação Física? Eu queria deixar essa preocupação com o aspecto da Saúde, que eu acho importantíssimo e eu acho indispensável. (P4)

Em um caso específico, a legitimação social apresentou-se, de duas formas, uma primeira, destacada, isolada em si e articulada a promoção de um aprendizado em prol da aceitação das diferenças e da promoção da inclusão social dos deficientes.

A questão da Saúde para anos iniciais, eu procuro mais isso, na diferença né? Porque eu acho que a Saúde não tá incluído na inclusão mas tem um pouco também porque a gente tem aquelas crianças cadeirantes que tem aquelas doenças degenerativas, até mesmo os próprios pais, alguém da comunidade pra que eles possam conhecer. Mas eu trabalho mais em cima da convivência, do aceitar, ne? (P1)

Em outro contexto, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) P1 nos mostrou que a legitimação para o ensino da Saúde nas aulas de Educação Física evidencia uma relação que, diferentemente da legitimação propedêutica, ligada a um contexto futuro e visando a prevenção, a Saúde apresenta entre os estudantes de mais idade, uma legitimação instrumental, ligada à preparação para o autocuidado com os problemas de Saúde relacionados ao avançar da idade dos estudantes

a EJA foi até... minha atração nesses últimos anos quando eu fui inclusa nesse horário. Eu levava eles e levava atividades recreativas mas levando o conteúdo em si. Vamos supor o vôlei: você ao invés de levar uma bola de vôlei, você leva uma bola de plástico e deixa eles saírem que nem "um doido" né? E leva uma corda, vamos supor, se não tenho a rede. E deixa esses senhores se sentirem a vontade, deixa eles passarem a bola de um lado pro outro no início aí você vai vendo que você vai ter os empecilhos: "minha coluna" "meu braço" "tô com dor de cabeça"...ai uma senhorinha puxa a cadeira lá de dentro "deixa eu ficar sentada"...e aí você deixa...eu deixava ficar à vontade. Eu deixava dali da cadeirinha ela começar a rir, rir... quando a gente vê ela tá se levantando para querer empurrar a bola pro outro lado, entendeu? Mas aí onde é que vem a Saúde? Você mostra a ela o que é uma hipertensão, o que é uma diabetes, como funciona lá dentro no seu biológico e no seu fisiológico e mostra como essa atividazinha de jogar, o ato de jogar bola vai trabalhar em prol dessa doença né? (P1)

A legitimação instrumental, aliás, também se apresentou na relevância atribuída por P5 à abordagem da Saúde. No entanto, articulada, tal qual vimos em P3 e P4 à dimensão social que atribui à escola, a função de proporcionar ao estudante a possibilidade de articulação entre aquilo que se aprendeu em uma aula, com a vida.

eu acho de fundamental importância no sentido de proporcionar a ele (o estudante) o contato com diversas práticas corporais que misturam habilidades diferentes, que misturam as capacidades físicas diferentes... Então eu vou proporcionar um leque de vivências e de oportunidades onde eles vão trabalhar de diferentes formas. [...] Então é assim: eu vejo que dos 5 (temas da cultura corporal) a gente tem de alguma forma trabalhar todos em todas as séries com níveis de sistematizações diferenciados. Mas que é importante para eles inclusive discernir... Então eu digo sempre a eles: se eles verem uma manifestação corporal, se eles estão diante de uma televisão, diante de um evento esportivo né? vocês verem aquela manifestação corporal: o que é? como é que eu posso? aquilo

é uma dança, aquilo é um jogo, aquilo é um esporte? eles discernirem, conseguir de alguma forma se apropriar daquele conteúdo da Cultura Corporal de Movimento. Ela (a Saúde) é importante porque? Porque o ser humano tem várias dimensões e a gente tem que cuidar de todas as dimensões dele. É certo que a educação, ela dá conta de outros saberes. Mas ela pode sim, beber dessa fonte que é a fonte da dimensão da Saúde e só obter ganhos com isso. (P5)

Em um exercício de análise das perspectivas de Saúde e sua relação com a Educação Física apresentadas pelos professores, percebemos que as mesmas expressam diferentes movimentos em torno da discussão do conceito de Saúde ao longo da história. Tais perspectivas, sobretudo, se considerarmos o período situado entre as décadas de 1940 e 70²⁶, suscitaram importantes reflexões que, de diferentes formas contribuíram ao avanço da prática profissional e das políticas públicas em Saúde.

Na fala dos docentes ficou clara a ênfase na superação do conceito de Saúde como ausência de doenças, situada, entre as abordagens explicativas acerca da Saúde, como abordagem biomédica. Esta abordagem, segundo Caponi (2003), trouxe como principal contribuição para a Saúde o mapeamento cada vez mais detalhado daquilo que nos compõe enquanto seres humanos do ponto de vista biológico. Com isso, diante da evidencia de um horizonte cada vez mais promissor no que concerne à busca por possibilidades terapêuticas e prevenção de doenças.

Neste contexto, mediante a articulação entre a biotecnologia e a bioestatística na ação sanitária a partir desta abordagem, o mapeamento dos riscos mais frequentes também tem se tornado cada vez menos difícil, permitindo a criação de estratégias voltadas à prevenção de doenças e promoção da Saúde entre as populações, mediante análise, em nível micro, do conjunto de códigos genéticos ditos defeituosos visando evitar o surgimentos de anomalias genéticas e, em nível macro, do conjunto de comportamentos de risco que predisõem as pessoas a se tornarem doentes.

No entanto, como todo recorte e abordagem em torno de Saúde, esta perspectiva possui fragilidades, dentre as quais, destacamos como principal, a secundarização de aspectos valorativos e subjetivos o que, por conseguinte, pressupõe a desconsideração

²⁶ A este respeito, sugerimos a leitura de Heidmann et al (2006), que analisando a abordagem proposta pela Carta de Ottawa, apresenta um balanço em torno da discussão sobre o tema “promoção da Saúde” proposto pela OMS em diferentes documentos, antes e após a publicação deste manifesto, destacando perspectivas em torno da Saúde como o Esquema da História Natural das Doenças proposto por Leavell e Clark nos anos 40, e a sua superação a partir de uma ‘nova’ perspectiva anunciada pelo Relatório Lallonde em 1974.

do que cada sujeito ou grupo social compreende por Saúde, atribuindo à mesma uma dimensão de imobilidade, imaterialidade que, em suma, evidencia um olhar limitado apenas à doença. Com isso, solucionam-se os efeitos das doenças, em detrimento de focalizar o cerne de suas causas, já que, do ponto de vista médico, as ações devem buscar com que o sujeito esteja com suas funções vitais em estado de normalidade, de acordo com o que apresenta a maioria 'saudável' (BREILH, 1989; 2010).

A respeito desta compreensão, um conjunto de críticas provenientes de alguns estudiosos do campo da Saúde pública²⁷ tem incidido sobre esta abordagem. Sobretudo, diante desta ênfase no controle de condutas, a partir da compreensão em torno do 'risco' enquanto categoria de análise, por evidenciar um deslocamento de sua análise, conforme explicitado acima, às dimensões individual e comportamental em detrimento da abordagem sobre os motivos pelos quais adoecemos ou nos tornamos saudáveis.

Na seara destas críticas, tem se percebido que nesta perspectiva, a Saúde passa a ser compreendida a partir de um conjunto de modelos de análise que se viabilizam teórica e metodologicamente mediante um exercício de simplificação que, em suma, isola o indivíduo não apenas de sua cultura, mas de seu papel enquanto potencial agente ativo de mudança nas agendas públicas (BAGRICHEVSKY et al, 2010).

Como consequência deste esvaziamento, se evidencia uma instância de agenciamento político, que penaliza as classes menos favorecidas economicamente ao se instituir a doença como consequência da transgressão às normas de Saúde socialmente aceitas ou ideologicamente impostas, mesmo que, com pouca ou nenhuma problematização a respeito dos motivos pelos quais as pessoas não assumem as práticas ditas saudáveis (DELLA FONTE; LOUREIRO, 1997; BAGRICHEVSKY et al, 2010).

No entanto, como percebemos, a principal busca por superação a uma concepção de Saúde enquanto ausência de doenças trazida pelos professores, foi a perspectiva situada em uma concepção de Saúde como estado de bem-estar, tratado pela OMS, principalmente na Carta de Ottawa (1986). Segundo Heidmann et al (2006) o principal avanço do conjunto de propostas e perspectivas trazidas por esta abordagem é o avanço em romper com a lógica inerente à perspectiva de Saúde como ausência de doenças,

²⁷ Dentre os quais destacamos as presentes em Bagrichevsky e Estevão (2012) e o conjunto de textos presentes na coletânea 'Saúde em debate na Educação Física' (BAGRICHEVSKY; PALMA; ESTEVÃO, 2003; 2006; 2007)

situação que foi citada por todos os docentes que apresentaram aproximações a esta perspectiva.

Em nossa análise, este avanço se evidencia claramente na abordagem em torno da Saúde enquanto um fenômeno que se manifesta em outros domínios para além do biológico, perspectiva que se anuncia na forma como o documento propõe suas ações em torno da Promoção da Saúde: mediante o reconhecimento do papel dos contextos socioeconômico, formativo e ambiental e das relações de trabalho, categorias colocadas em segundo plano pela abordagem biomédica defendida por Christopher Boorse (1975;1977).

No entanto, percebemos que se tais avanços forem analisados sob uma perspectiva que se atenha a ir além do que está escrito no documento, alguns limites da Carta de Ottawa (OMS, 1986) também se evidenciarão. Contraditoriamente, também veremos que o cerne dos limites reside exatamente naquilo que é elemento de avanço da abordagem. Começamos pela perspectiva em torno da Saúde: Vemos em Della Fonte e Loureiro (1997) que sua conceptualização enquanto um estado pode se configurar como algo impreciso, pois em muitas situações podemos

conviver com o ser doente sem eliminá-lo, isto é, podemos reproduzir permanentemente (por exemplo, através do medicamento) um estar saudável sem eliminar o ser doente. Neste sentido, pode-se deduzir que um "estado de completo bem-estar físico, mental e social" pode não corresponder a um *ser saudável*. O termo *estado* assume uma característica de período momentâneo. (DELLA FONTE; LOUREIRO, 1997 p.129).

Tal como percebemos na fala de P2 quando o mesmo questiona se há algo 'mais amplo que isto' o cerne da limitação deste conceito de Saúde implica em um problema sobre como contextualizar a materialização de tal estado...

Para sujeitos com situações de vida semelhantes, necessariamente, o bem estar de cada um representa o mesmo estado de bem-estar de todos? E para sujeitos, com situações de vida muito diferentes, o estado de bem-estar de cada um significa o mesmo estado de bem-estar? Uma mesma situação de doença compromete, de modo semelhante, o estado de bem-estar de diferentes indivíduos? (LUNARDI, 1999 p 28).

Outro limite, diz respeito à compreensão fragmentária do homem, como corpo, mente e espírito, refletindo aspectos inerentes à herança filosófica condicionada pela divisão social do trabalho, e suas repercussões para a forma como compreendemos vida e a ciência. Visão esta que, por consequência,

nos impele a uma visão fragmentada da realidade, do mundo concreto e do próprio ser humano. A consequência dessa determinação é a não compreensão

da conexão entre o “bem estar físico”, “bem estar mental” e o “bem estar social”; esses “bem-estares são vislumbrados como entidades estanques que podem ser utilizadas separadamente. Assim, ouve-se falar que “fisicamente se está saudável, mas mentalmente se está doente”, “psicologicamente se está são, mas socialmente se está mórbido”. (DELLA FONTE; LOUREIRO, 1997 p. 129-130).

Neste contexto, a partir da crítica exposta pelos autores, percebemos que o conceito de Saúde enquanto estado de bem-estar se configura, mesmo em um cenário de avanços como um conceito de difícil sustentação, tanto diante da impossibilidade de reconhecermos o que caracterizaria tal estado em termos práticos - haja vista a dimensão temporal da transitoriedade não ser uma constante para todos os grupos humanos - quanto de seu caráter segmentário implicar à perda da compreensão do humano como um ser que encarna a articulação entre os dados inerentes ao biopsicossocial enquanto dado indissociável.

Outro ponto importante a ser analisado a respeito da Carta de Ottawa (OMS, 1986) corresponde à particularização das responsabilidades no cuidado com a Saúde – mediante a pretensa busca pela autonomia subjetiva na produção da Saúde entre os povos – em níveis individual e coletivo, o que, dentre outros aspectos, atribui à informação o poder de criar sujeitos e populações autossuficientes para o atingimento de tal pretensão.

Esta busca por uma autonomia subjetiva, entre aqueles que afirmaram se aproximar desta concepção se revelou à medida que a articulação entre a Saúde e a Educação Física apontou para relevâncias de cunho individual e, contraditoriamente, com cerne na doença. Em todos os casos, fosse em uma dimensão instrumental, fosse em uma dimensão propedêutica, a Saúde em sua relação com a Educação Física foi compreendida como uma instância de preparação ou prevenção para a lida com doenças causadas pelo que Guedes e Guedes (1992; 1993a; 1993b) tratam como doenças hipocinéticas. Inclusive, à exceção de P3, nenhum dos docentes que afirmou aproximação a esta perspectiva evidenciou como, do ponto de vista social, a Saúde na escola poderia contribuir para a vida das pessoas.

E isso não se dá à toa: a Saúde, quando pensada em seu aspecto de promoção de forma centrada no fomento ao empoderamento individual, e com menor participação do estado, situação presente no texto e no contexto de elaboração da Carta de Ottawa (OMS, 1986) traz em si encoberto o nível de importância que a abordagem apresenta no

que concerne ao reconhecimento dos aspectos contextuais no processo de produção e reprodução da Saúde.

Isto, para qualquer discussão em torno da Saúde seja no seu computo mais amplo, seja em sua relação com a Educação Física, implica em uma abordagem que, se problematizada num debate que se proponha a discutir a realidade inerente aos contextos histórico e social do final do século XX, torna inoperante o objetivo de 'se conquistar a Saúde para todos os povos', presente na carta.

E isto se dá, em nossa análise, diante do reconhecimento de que a meta de Saúde para todos não poderia ser alcançada mediante uma pretensa política conciliatória baseada na convergência de interesses que se propusesse a aliar demandas de países industrializados às das nações periféricas. Como sinal claro desta impossibilidade tínhamos o contexto do final dos anos 80 e durante os anos 90²⁸, em que a evidente agudização das desigualdades sociais entre os países ricos/industrializados - cuja realidade compôs a referência do texto, segundo o próprio documento - e os pobres, historicamente marginalizados e explorados pelo imperialismo norte americano e europeu, não permitiria acesso igualitário à Saúde. Obviamente, seria um exercício muito pretensioso e arriscado aos signatários da Carta de Ottawa (OMS, 1986) à época da elaboração do documento, prever a impossibilidade da consecução do objetivo proposto pelo mesmo.

No entanto, um caminho alternativo seria analisar a história das relações em torno da Saúde enquanto política pública para perceber a inconsistência de tal objetivo à promoção da Saúde. Assim pensamos, subsidiados pela própria história da origem da medicina social no século XIX, que evidencia que os interesses e condições de vida de ricos e pobres, padrões e empregados²⁹ sempre foram antagônicos, como também

²⁸ A este respeito, sugerimos a leitura de Dupas (1998)

²⁹ Segundo Restrepo (2001), o século XIX foi de grande importância para o surgimento e avanço da medicina social, cujo campo de análise, mediante relatórios em diversos países da Europa durante a Revolução Industrial, permitiu a tomada de consciência a respeito das relações entre o estado de Saúde das populações e sua condição de vida. Segundo a autora, a revolução industrial na Inglaterra evidenciou as terríveis condições de vida dos trabalhadores - incluindo mulheres e crianças - como elemento desencadeador de mortes prematuras entre os mais pobres. Neste cenário, merecem destaque, dentre outros trabalhos: o Informe Sobre as Condições Sanitárias da Classe Trabalhadora, elaborada por Edwin Chadwick em 1842; A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra, trabalho elaborado por Friedrich Engels em 1945, no qual o autor denuncia, dentre outros aspectos o conjunto de enfermidades ocupacionais, infecciosas, tóxicas, ambientais e por acidentes de trabalho, assim como a má distribuição de médicos para o atendimento destas pessoas. Por fim, destaca o estudo elaborado por Rudolf Virchow que

sempre o foram, os interesses de tais nações. Acreditamos que seria importante considerar este elemento, antes da assunção de tal objetivo.

4.2. Como os professores organizam os Saberes Escolares em Saúde

Neste momento, abordamos as formas pelas quais os professores entrevistados organizam os Saberes Escolares em Saúde. Atendo-nos ao referencial teórico adotado (SOUZA JUNIOR, 2007; 2009) apreendemos, a partir da análise de conteúdo desenvolvida, as formas pelas quais os professores dispõem, sequenciam e tipificam o conhecimento selecionado e transformam-no em conteúdo a ser ministrado. No entanto, considerando o que este referencial já nos mostrou anteriormente, não nos limitaremos apenas à análise da forma como o professor organiza o conhecimento de forma apartada da realidade. Diante disso, apresentaremos como as diferentes realidades e condições de trabalho influenciam o processo de organização dos conteúdos selecionados.

Para atingirmos este fim, abordaremos a organização a partir de duas sub-categorias ou, seguindo o referencial de Bardin (1979) unidades de contexto. A primeira, será a 'disposição do conhecimento' e agregará a tipologia, hierarquização e delimitação dos Saberes da Saúde. A segunda, será o conjunto de 'condições escolares', agregando a forma como o conhecimento das turmas e do professor, os documentos da Rede, e a relação rede e professor influenciam, na análise do todo e das particularidades de sujeitos entrevistados, a organização dos Saberes da Saúde.

No que corresponde à disposição do conhecimento, entre a totalidade dos sujeitos entrevistados, apenas P1 não conseguiu apresentar contribuições acerca da forma como organiza os conteúdos, porque no período de realização da entrevista, estava lotado em cargo administrativo na Secretaria de Educação do Estado. Entre os demais, pudemos perceber que entre o todo entrevistado, regularidades que nos levaram e perceber aproximações e distanciamentos a determinadas formas de pensar a maneira de articular a Saúde aos conteúdos da Educação Física.

Com P2, a Saúde se organiza como tema principal, sempre na terceira unidade.

analisou os problemas subjacentes à epidemia de tifo entre os prussianos entre os anos de 1847-1848, evidenciando a relação entre este problema de Saúde pública tais à falta de acesso a direitos básicos, como a democracia, a liberdade, a educação e a prosperidade, elementos básicos que compõem políticas de promoção da Saúde nos dias de hoje.

Eu coloquei ele como conteúdo próprio. Minha terceira unidade é pra promoção da Saúde. (P2).

Em P3 e P4, foi possível observar maior articulação entre os saberes referentes aos eixos da cultura corporal, em tratamento simultâneo, tomando os documentos curriculares como as OTM (PERNAMBUCO, 2010) como referencia

Eu distribuo hoje dentro desta referência que é dada pelos parâmetros e da própria OTM os temas: jogo, luta, dança, esporte e ginástica. Entretanto, flexibilizo para abordar temas da área relativos à Saúde e outros, como tecnologia, mídia e outros temas que sejam pertinentes e que estejam atrelados a nossa área. De um modo geral, ao selecionar jogos, dança, luta, esporte, ginástica... Eu vejo como praticamente, quase como obrigado a tratar conceito, histórico, características e tipos, benefícios e riscos. E ai eu faço esse vínculo, seja qual for dos temas, com a questão da Saúde relativa à Saúde. Pois até mesmo quando eu falo dos benéficos e riscos já está incluso. Embora possa, do benefício, citar a questão social, eu posso citar as transformações biológicas, ou perdão, fisiológicas que vão ocorrer no corpo, decorrente daquela prática, como posso colocar as questões relativas aos malefícios: sejam eles sociais, como o vício, sejam eles sociais, ainda, como a ausência do ambiente, como na prática dos jogos eletrônicos, como os malefícios decorrentes das lesões, dos confrontos entre praticantes ou individuais, como na prática de alguns esportes que, essas lesões ocorrem por repetição e por outras formas. Seja eu abordando o jogo lúdico ou o jogo competitivo, tal como o xadrez, que tanto tem o aspecto lúdico, como pode ter o competitivo, esportivo, com regras e tal. Então, se eu tiver abordando o tema jogo eu posso trazer, vamos dizer: lesões decorrentes daquela prática, não é? (P3)

Bom, eu costumo trabalhar sempre a partir do eixo, relacionar dentro do eixo a Saúde também. Ou seja: o que é a Saúde dentro do jogo, dentro da ginástica, o que é que tem a ver, dentro da luta, eu digo sempre porque os meninos tem essa visão muito.. a maioria das pessoas né? veem muito segmentado né? "Saúde, só Saúde. Esporte, só esporte". E tudo está relacionado: uma prática esportiva, o exercício físico e tal. [...]Porque como a gente puxar o lado da Saúde, do dia a dia, da discussão eu acho bem mais interessante, né? Não só trabalhar a Saúde separado, nem também não trabalhar. Eu acho indispensável. Tem de se trabalhar, mas de maneira associada ao eixo. (P4)

Esta maneira de articular a Saúde associada ao eixo nos foi apresentada por P4 quando o docente entrevistado nos encaminhou o bloco de conteúdos com os quais trabalha em seu planejamento. No quadro que se segue, apresentaremos alguns dados da forma como o docente articula os conhecimentos dos eixos da Educação Física com os Saberes da Saúde, tomando como exemplo o tema Ginástica.

CONTEÚDO/ DETALHAMENTO	CONTEÚDO/ DETALHAMENTO	CONTEÚDO/ DETALHAMENTO
<p>1º ANO – UNIDADE I</p> <p>EIXO TEMÁTICO GINÁSTICA</p> <p>MODALIDADES DA GINÁSTICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS:</p> <p>1. Ginástica enquanto:</p> <p>1.1. Saúde.</p> <p>1.1.1. Hábitos alimentares.</p> <p>1.1.2. Obesidade.</p> <p>1.1.3. Desnutrição.</p> <p>1.2. Lazer.</p> <p>1.3. Trabalho competitivo.</p> <p>1.4. Educação Física.</p> <p>2. Modalidade:</p> <p>2.1. Ginástica aeróbica.</p> <p>2.2. Ginástica localizada.</p> <p>3. Avaliação Biométrica (PAR-Q e IMC).</p>	<p>2ª ANO – UNIDADE I</p> <p>EIXO TEMÁTICO GINÁSTICA</p> <p>MODALIDADES DA GINÁSTICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS:</p> <p>1. Reflexão sobre ginástica:</p> <p>1.1 Conceitos.</p> <p>1.2 Valores.</p> <p>1.3 Hábitos.</p> <p>1.4 Atitudes.</p> <p>2. Ginástica nas aulas de Educação Física e em outros espaços.</p> <p>3. Modalidade:</p> <p>3.1 Ginástica localizada.</p> <p>3.2 Resistência orgânica geral.</p> <p>3.3 Resistência muscular localizada.</p> <p>4. Hidroginástica, Ginástica Artística e Ginástica Rítmica:</p> <p>4.1 Reconhecimento das regularidades subjacentes.</p> <p>4.2 Contextualização da Ginástica:</p>	<p>3º ANO – UNIDADE I</p> <p>EIXO TEMÁTICO GINÁSTICA</p> <p>GINÁSTICA EM DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS SOCIAIS</p> <p>1. Avaliação Biométrica (PAR-Q, IMC, IAC e RCQ).</p> <p>2. Ginástica enquanto</p> <p>2.1. Lazer.</p> <p>2.2. Saúde.</p> <p>2.3. Trabalho competitivo.</p> <p>2.4. Formação básica na disciplina Educação Física.</p> <p>3. Possibilidades anátomo-funcionais através de exercícios corporais na:</p> <p>3.1. Ginástica Calistênica.</p> <p>3.2. Ginástica Aeróbica.</p> <p>3.3. Ginástica Localizada.</p> <p>3.4. Ginástica Laboral.</p> <p>3.5. Hidroginástica.</p> <p>4. Relação das práticas corporais</p> <p>4.1. Teor das calorías e perdas calóricas nas atividades gímnicas.</p> <p>4.2. Educação Física como linguagem.</p>

	4.2.1 Produção de texto.	4.3. Aptidão física
	5. Sequências ginásticas.	5. Educação Física enquanto:
	6. Avaliação Biométrica (PAR-Q, IMC e IAC)	5.1. Disciplina de vivências e intervenções sociais.
		5.2. Possibilidades e fins terapêuticos, preventivos, curativos, de lazer e laborais.

Quadro 15: Relação dos conteúdos da Saúde articulados à ginástica, presentes na organização apresentada pelos documentos disponibilizados por P4.

Neste primeiro contexto, ficou clara a articulação sob uma lógica simultânea, na qual P4 procura, por meio da abordagem dos temas da Educação Física, neste caso, a partir da proposta das OTM (PERNAMBUCO, 2010) abordar os temas da cultura corporal de forma articulada a uma dimensão anátomo-fisiológica, mas, considerando as dimensões sociais implícitas nas relações humanas que em si, determinam o aspecto coletivo da Saúde.

A Saúde enquanto conteúdo principal ficou evidenciada quando do relato de tentativas de abordar temas que mantem articulação direta com os conceitos relacionados à atividade física e Saúde.

Não é todo ano que eu consigo trabalhar 'o pentáculo do bem-estar' com os alunos. Já foi conteúdo, daquelas 5 dimensões da Saúde: social, alimentação, controle de estresse, comportamento preventivo e atividade física. (P5)

Noutro contexto, por fim, P5 também apresenta aproximações a uma forma transversal de organizar os conhecimentos, mediante articulação entre os Saberes da Saúde no planejamento sob a forma de projetos ou diante de demandas emergenciais que surgem no decorrer do ano letivo

a gestão aqui fez uma parceria legal com o pessoal do exercito. e eu mesmo fiquei organizando, eu mesmo que me disponibilizei, o pessoal do exercito veio aqui e fez um ciclo de palestras sobre o cuidado com os mosquitos, que é o cuidado da Saúde. [...] A gente teve recentemente, sexta feira, num dia aqui que foi um

projeto colmeia, uma parceria com o SESC, e teve vários testes de Saúde. Eu falei com eles na sala de aula: "gente, aqui vai ter testes importantes, certo, para vocês saberem como está o estado de Saúde de vocês. Desde o exame de sangue, que vê a glicose, desde outros testes de doenças que vocês podem estar detectando"...agora que eu lembrei também, teve uma época aqui que a gestação na adolescência estava algo muito grave. Aí eu acho que faz uns dois anos. Aí eu fui, contactei o posto de Saúde, pra ver se a gente poderia, a enfermeira vir fazer uma intervenção em algumas salas, certo? Que não a aula toda, mas uma parte da aula. mas aí eu tive dificuldade, e aí ficou só em rodas de diálogo mesmo, conversas individuais, que as vezes eu chamo um aluno ou outro, casos de aborto que teve que eu me preocupei, eu falei, que ta tuto relacionado à Saúde né? à Saúde da mulher também, mas é mais essa proximidade do aluno, que as vezes foge um pouquinho da temática Educação Física né? mas a gente tem essa responsabilidade e esse papel enquanto professor e educador. (P5)

No que concerne à delimitação, que na organização define o quantitativo de tempo reservado para a abordagem de um determinado conteúdo na escola, percebemos que o critério definidor teve relação com a forma como os estudantes compreendem o conteúdo e aquilo que eles gostariam de aprender...

Eu falo sobre a importância dos nutrientes e atividade física. Doenças crônico-degenerativas, a importância da prática de atividade física regular. Enfim, vários. e eu aceito sugestões deles também. No Ensino Médio eles querem muito saber sobre suplementos alimentares. E aí para a gente explicar isso, a gente vai ter que...são várias aulas (P2)

...e com o grau de maturidade do estudante em relação à falta ou presença de espaços físicos para se pensar a organização...

Não trabalho com um número específico de aulas até porque vivemos em escola pública com dificuldade de espaço, o que tem levado ou dificuldade ou problemas na relação social do ambiente, tais como: comunidade usando a quadra e que vai te autorizar ou não a usar a quadra naquele horário. [...] Sim, com um detalhe: quando você fala em carga horária, você falou no tempo. Mas a distribuição, eu já tinha te falado, atendendo mais de acordo com a maturidade do aluno...seja pelas disciplinas que eles estão vendo em paralelo, seja sua utilização. (P3)

Em todos os anos. Mais de uma aula. Como o tema é bem complexo, eu uma aula eu sempre...praticamente, eu pego uns 30% da CH, nessa faixa, relaciono mesmo que não seja diretamente o assunto à nutrição, ou práticas, estimular prática de exercício e benefícios, tal... mas a as vezes incito em uma parte da aula, faço um link com alguma coisa. Eu sempre procuro trabalhar quase que, pelo menos metade do meu programa, citar pelo menos alguma coisa, trazer alguma coisa de Saúde né? Porque eu acho importantíssimo. [...] normalmente depende da unidade. Tem unidades que ficam bem corridas. E também analiso não só o calendário geral, vamos dizer assim, do município, tal de modo geral, os feriados. Mas também, os projetos da escola né? Aí eu tento, alguns conteúdos, até a gente consegue relacionar com um projeto da escola ou a algum projeto de algum professor [...] A minha aula, eu tento fazer, das dez aulas daquele período do projeto, eu tento deixar mais ou menos a prática ou coisa próxima do projeto que vai precisar computador.. Aí, de Saúde, eu relaciono no meu mesmo. Aí eu tento deixar, se tiver feriado ou coisas, eu tento deixar ou do meio né? Porque eu começo com a parte do eixo geral, e aí eu vou começando a puxar, resgate histórico, contextualização. aí eu vou resgatando e vou puxando pra a Saúde né? fazendo esse link do geral e a Saúde. (P4)

Em outro contexto, houve relato da dependência em torno de materiais para uso em atividades...

Número específico não, vai depender da turma e vai depender das mil coisas que acontecem na escola. Porque muitas vezes eu paro, eu tava com um projeto de fazer a reavaliação deles agora do IMC que eu fiz, era em abril. Aí eu ia fazer com 3, 6 e 9 meses, mas eu não consegui fazer agora em agosto. era em abril, maio junho e julho. [...] Normalmente é isto mesmo, os testes físicos, flexibilidade Agora o problema é que eu tenho que trazer material. Aí tudo também depende da disponibilidade do material. Às vezes a balança eu quero usar 2 vezes mas a menina só me empresta uma. O banco de Wells mesmo eu consigo no outro trabalho, aí eu trago pra cá. Pego, quando eu venho de carro eu venho, trago ele, e utilizo e aí tem que ser uma coisa bem agendadinha, organizada. E é uma iniciativa minha mesmo. (P5)

Por fim, naquilo que corresponde à hierarquização do conhecimento, tal como na delimitação em torno do número de aulas, a disposição dos conteúdos teve como princípio, a adaptação ao nível de conhecimento apresentado pelos estudantes, em articulação ao que propõe o programa do Estado.

Não adianta abordar no fundamental 1, ou séries iniciais, temas que venham a tratar e que o aluno, não faz parte do universo dele. por exemplo: droga nos esportes, ele não precisa ter essa abordagem pois é incoerente com o momento. Então, seria mais interessante aquilo que ele vivencia, e no ensino médio, ou aproximando do ensino medio, ir se aproximando dessas questões que eles já teriam condições de refletir, as ofertas pra eles já estão surgindo, e é ele quem tem que decidir a partir de bases daquilo que é ofertado[...] na minha prática eu tenho dividido, no ensino médio, eu tenho dado mais ênfase aos conteúdos nessa vertente por eu perceber que o aluno já está exposto a essa situação no seu cotidiano. [...] Então eu vejo que a organização no ensino médio, mais próximo daquilo que ele está usufruindo. O que é? Ele pode estar mais propicio ao uso da droga no esporte, ele está propicio ao uso de anabolizante, está propicio a tá fazendo pratica esportiva e ter determinadas situações que ele vai perceber ou vai ao médico e consegue se comunicar com uma linguagem coerente e consegue entender o que é uma taquicardia, consegue perceber o que é uma apneia, consegue fazer a leitura daquele universo, ele não tem onde aprender isso. ele aprende, o local é a escola. [...] Nas series iniciais , ele precisa se aproximar dos conteúdos que vão dar fundamento. Então, como assim? A Frequência Cardíaca, a questão da sudorese, a questão das alterações da respiração, os próprios, vamos dizer...se ocorrer um desmaio qual o procedimento e porque aquilo...então é mais uma atitude de prevenção e consciência de como seu corpo trabalha. [...] Então, quando eu vier pro ensino médio, eu vou colocar que os músculos, o funcionamento dos músculos, os estímulos nervosos e tal, porque eles têm uma base em biologia, ou pelo menos deveriam ter, né? Então, porque o ensino médio no ENEM, já teriam provas, ou seja, já se encontra questões de actina e miosina, e outras questões mais. Ou seja: isso é fisiologia. quanto À promoção da Saúde, já existem textos que abordaram sobre o sedentarismo, sobre prevalência de algumas questões como a pressão alta ... são temas dessa forma que eu vou trazendo mas que se aproximam mais do ensino médio, porque eles precisam compreender que muitas vezes os seus pais tem. (P3)

Bom, a gente segue o programa do estado, né? Que já foi baseado, a partir das OTM e das OTM o programa integral, eles fizeram, o destrinchamento né? No

caso, separando os eixos temáticos de acordo com a unidade. Aí na primeira unidade, ginástica; aí depois na segunda unidade, dança e luta. Na terceira, o jogo e na quarta, esporte né? Aí o que acontece? E o aspecto da Saúde? tem os eixos temáticos que eles entregam e eu sempre acrescento no meu planejamento os temas relacionado à Saúde. Principalmente a partir do segundo ano. Os primeiros, como eles ainda estão bem... e ainda tenho que fazer esse resgate, e...em uma aula só, aí eu tentei, enxuguei mais essa parte de Saúde e foquei mais no segundo e no terceiro, né? [...] como eles já estão mais, vamos dizer assim, comprometidos com essa temática nova pra eles, eu sempre começo dos segundos, eu trabalho relacionado a anatomia, eu sempre faço uma anatomiazinha básica pra eles, e eles adoram, eu tenho um esqueleto aqui, vou no laboratório de biologia e eles ficam perguntando, mexem no esqueleto, tiram foto... e nos terceiros a gente trabalha a parte de nutrição. Aí sempre foca na parte de nutrição geral e fala também na parte de nutrição esportiva que ele sempre pergunta essa parte. Suplementos, esteróides... tudo isso. (P4)

Com P5, a hierarquização dos conteúdos referentes aos Saberes da Saúde obedece a ações ligadas a datas específicas relacionadas à Saúde, bem como, datas comemorativas

E aí, de alguma forma, como eu sistematizo a Saúde aqui no Programa? Eu pego o calendário de Saúde que tem algumas datas marcantes e trabalho elas ao longo do ano. Primordialmente o dia mundial da Saúde e o dia mundial da atividade física que é em abril [...] Enfim, então a gente trabalha o dia mundial da Saúde e as comemorações carnavalescas e juninas. eu trabalho com eles o cuidado com a Saúde nestas festividades e aí a gente fala em rodas de diálogo, desde a questão relacionada a drogas, a questões sexuais, ao cuidado dos relacionamentos, o que pode acontecer, o que não pode? violência nas festividades, o autocuidado mesmo deles em relação às DST não só pelo ato sexual, mas por outras questões de contato, de beijo, o que for. então eu Trabalho a Saúde basicamente relacionada ao calendário de Saúde e as datas das festividades, já que no ne é tão viva essa questão do carnaval e do são João. Basicamente isso. (P5)

No entanto, P5 deixa claro que embora trabalhe primordialmente com o Calendário da Saúde³⁰, a sequenciação pode variar de acordo com o ciclo no qual está trabalhando.

Sendo bem sincera, as diferenciações são apenas no trato com aquele conteúdo naquela determinada série. Sendo bem sincera! A sequenciação, diferente do nono, diferente do primeiro, diferente do segundo, eu não consigo fazer até porque quando e pego, no caso no PCPE, que para mim era OTM né? Eu vejo aquela diferenciação do verbo, mas que, os objetivos sempre são os mesmos. Muda o verbo né? É...sistematizar, ampliar...eu não tenho muita facilidade nesse

³⁰Calendário que apresenta o conjunto de datas referentes a dias comemorativos a ações políticas e públicas referentes à Saúde, bem como, visa lembrar em datas especiais, através de dias referentes a determinados grupos especiais, a importância da prevenção e cuidado em relação a determinadas doenças. Para saber mais, sugerimos o acesso ao endereço: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/comunicacao/leia-mais-comunicacao/136-chamada-eventos>

entendimento. O que é que eu vou diferenciar? Eu apenas, quando eu vou abordar determinada temática, a forma como eu vou cobrar, eu cobro diferente. (P5)

A respeito desta particularidade, referente ao que P5 trata como uma diferenciação, vemos com o sujeito entrevistado que, para além de uma diferenciação de ordem verbal, os níveis de ampliação para a hierarquização e delimitação dos conteúdos na política curricular em Educação Física de Pernambuco considera, desde as OTM (PERNAMBUCO, 2010) a articulação entre a característica (C) esperada para o estudante em um dado ciclo, a forma como ele avança (A) em relação a esta característica e o salto qualitativo (SQ) apresentado que permite com que o percebamos em um ciclo seguinte, conforme podemos perceber a partir da figura abaixo, referente ao ciclo dos anos finais do ensino fundamental, o terceiro ciclo.

8º ano	Ampliação da sistematização	C	Amplia a sistematização do conhecimento. Começa a perceber as propriedades gerais e regulares dos fenômenos.
9º ano		A	Toma consciência do referencial dos conceitos no seu pensamento, da teoria.
		SQ	Reorganiza a identificação da realidade, através do pensamento teórico.

Figura 03: Exemplo de articulação entre os requisitos pelos quais se dão a passagem de um ciclo a outro a partir das OTM (PERNAMBUCO, 2010) e PCPE (PERNAMBUCO, 2013a).

Articulada à esta mudança no nível de cobrança entre os diferentes ciclos, está a forma como um mesmo conteúdo pode ser inserido em um mesmo ciclo. Como P5 trouxe, há a possibilidade de um mesmo conteúdo ser tratado em mais de um ano, sob níveis diferentes de exigência, desde que respeitadas as Expectativas de Aprendizagem (EA), instrumento que permite com que o docente possa analisar em que momento deve ocorrer a abordagem, sistematização e consolidação de um dado conteúdo de ensino na escolarização dos estudantes. Abaixo, apresentamos uma legenda que representa o que aparece ao lado de cada EA em cada ciclo, visando explicar como os PCPE (PERNAMBUCO, 2013a) instruem a hierarquização dos conteúdos de ensino.

A cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente.
A cor azul claro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido.
A cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido.
A cor azul escuro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

Figura 04: relação dos requisitos inerentes à forma de hierarquização dos conteúdos proposta pelos PCPE (PERNAMBUCO 2013a)

Com P2, diferentemente dos demais, não ficou evidente a adoção de um princípio para a hierarquização dos conteúdos centrados em documentos ou no grau de maturidade do estudante em relação ao tema, ficando evidente apenas a apresentação em torno do mais geral para o mais específico.

Primeiro eu começo com "pra vocês o que é ter Saúde"? Né e aí dentro disso, trabalho qualidade de vida, estilo de vida, o que é ter uma vida saudável, aí eu parto para a parte da alimentação: aí eu falo do que é alimentação em geral, né? aí eu falo dos macronutrientes, falo dos micronutrientes, falo da importância da prática da Educação Física. Aí, por último eu falo das doenças relacionadas ao sedentarismo, né? Porque é o que mais acontece: hipertensão, diabetes, enfim. E aí eu tento fechar a terceira unidade nisso, porque eu também não tenho muito tempo para falar (P2)

No que corresponde à disposição dos conteúdos, a análise das falas trazidas pela totalidade dos sujeitos permitiu a constatação de que a concepção de Saúde adotada, embora revele a intencionalidade de uma ampliação para além do aspecto biológico, não se faz presente na disposição dos conteúdos relatada pelos sujeitos entrevistados.

Compreendemos que, se por um lado este dado revela uma limitação ao biológico entre os sujeitos, por outro, também revela uma tendência dos documentos aos quais os mesmos se remetem (PERNAMBUCO, 2010; 2013a;2013b) ainda a disporem conteúdos ligados a uma perspectiva majoritariamente centrada no aspecto singular, anatômico e fisiológico, ainda que situados em uma perspectiva que supere este quadro, a partir da lógica subjacente de tipologia de conteúdos.

Outro elemento que se apresentou como uma circunstância para a organização foi o uso de testes motores ligados à Saúde. Um dado importante, que apresenta a necessidade de cautela em torno da real motivação para os fins pelos quais estes materiais serão usados, pois, embora condigam com a representação de situações da vida real inerentes ao movimento, talvez os testes motores, representem apenas um domínio da Saúde, diante dos vários aspectos que a abarcam, como a dimensão socioeconômica sequer citada por algum dos entrevistados como conteúdo a ser ministrado nas aulas. Pensamos que exemplos de temas como a fome, a crítica sobre a forma como a indústria e a televisão discutem a importância de determinados grupos de alimentos legitimados como saudáveis, aqui produzidos e aqui vendidos a preços abusivos seriam de vital importância para que o estudante pudesse compreender como o biológico responde às diversas situações às quais é exposto no dia a dia, tais como outros temas de ordem social.

No que diz respeito às condições escolares, o conhecimento das turmas foi apontado por 3 professores como um elemento a ser problematizado quando da organização do conteúdo. Especificamente, este conhecimento disse respeito tanto ao grau de instrução do estudante...

Quando trabalhei IMC a noite né, Que o EJA, a gente pega o EJA 3 ...a gente vem com os senhorzinhos ainda sendo alfabetizados. Então muitas vezes não conseguem acompanhar o quadro. Imagina você ter que botar pra calcular o, vamos supor, coisas mais simples. Pegar uma fita métrica, como eu já fiz, tirar sua altura. Já fiz em grupo isso, entendeu? Para eles ainda é difícil. (P1)

Quanto à forma como o mesmo compreende a Educação Física, em detrimento daquilo que é o seu real papel na escola, como podemos ver tanto na fala de P2...

Essa coisa tá inserida nos próprios alunos: que a Educação Física tem que ser as 4 unidades de esporte coletivo. É muita resistência deles. Principalmente dos menores...eles só querem brincar. (P2).

Quanto na fala de outros professores...

[...]Às vezes uma aula a noite você não tem como levar esses meninos as vezes pra uma quadra escura, ambiente escuro, e as vezes estão tão cansados que eles dizem hoje não professora. Entendeu? então dizem: ah então a gente não vai fazer prática? Olhe que eles me cobraram. ah, tem que fazer prática...eles gostavam. [...] eu já peguei muito aluno que não concordava com essa visão da Educação Física ser, ser formativa, ser lúdica...ser pedagógica... não tinha nem essa visão, João. Ele não tinha nem essa visão. A visão dele era daquela assim: Não, a Educação Física é só "1,2,3" entendeu? não concordava. (P1)

Porque muitos meninos quando chegam aqui no primeiro ano, eu sempre faço essa avaliação e sempre pergunto a eles, faço uma pesquisinha básica, que é

perguntar se eles tiveram aula de Educação Física. Muitos nunca tiveram aula de Educação Física. Os que tiveram eu digo: "quais são os conteúdos que normalmente vocês trabalhavam?" Só bola, ou seja, o esporte, e o esporte sem nenhuma orientação...sem nenhum norte. É jogar por jogar, né? e alguns diziam, "não, quando tinha, eu jogava o esporte" ...alguns não tinham quadra, aí o professor ficava só na sala, jogava algum jogo de salão: dominó, xadrez, alguma coisa só pra passar o tempo né? A maioria, alguns deles, era mais quando tinha, poucos, a Educação Física tinha, eram sistematizados os conteúdos de fato né? Trabalhados. Aí eu tenho que, praticamente, dar uma começada do básico, trabalhar umas coisas bem iniciais. Tem que começar do fundamental mesmo. [...] o dia a dia mesmo, o contato com o aluno é quem vai dizer para onde, até em termos de sala, turmas diferentes...a gente vê uma diferençazinha até a discussão vai para um lado, aí outra turma vai para outro. Ou seja: vai de acordo com a turma né? (P4)

Em sua fala, P4, mesmo reconhecendo este limite inerente ao grau de maturidade e conhecimento do estudante em relação ao que é objeto da Educação Física, apresenta uma forma de lidar com isso que afirma uma superação em relação ao todo, evidenciando que na organização dos conteúdos, para além da relação com aquilo que é mais interessante ao estudante, deve-se ter a atenção aquilo que é necessário para que o mesmo aprenda.

E aí esbarra nessa quantidade de aulas. Ou seja: além de conteúdos que a gente tem de trabalhar, tem de fazer esse resgate, uma aula só, e os meninos "vamos pra a quadra", só querem ir pra a quadra, aí eu digo: "tenham calma que a gente vai trabalhar." Tanto que eu digo: quadra não é espaço só de prática. Eu até faço algumas aulas teóricas dentro de quadra, aí eu digo: "o espaço independe", a gente vai trabalhar de acordo. O importante é o conteúdo trabalhado, o objetivo da aula. O local vai de acordo com a necessidade. (P4)

No entanto, nem sempre, a situação limite esteve presente apenas presa ao estudante. Em um caso específico, o de P1, o limite reconhecido pelo professor também evidencia dificuldade na organização dos conteúdos, diante de uma possível falta de motivação do estudante, da percepção de que o atual currículo não atende à especificidade de uma modalidade específica de ensino, como a EJA ou que os documentos e/ou grade curricular no Ensino Médio apresenta defasagem em relação ao que poderia ser abordado.

pronto, a palavra certa é a motivação! é você chegar numa sala de aula e dizer assim: vamos brincar? Vamos, hoje eu to a fim de correr lá fora! e a gente sabe que o quinto ano, o quarto ano, sexto ano e sétimo ano "vai que vai" num gosto, num sorriso "daqui até aqui". E você se sente realizada né? como profissional, se sente realizado num final de uma aula bem sucedido e bem motivadora. Já os anos finais a gente sabe que tem aquela questão da puberdade, do celular, do paquera, então por mais que você diga "vamo lá pra fora"..."to com dor de cabeça, tô menstruada...to isso, to aquilo" e aí já vai, você tem que empurrar um, puxar outros... foge, vai lá pra a porta conversar com fulaninho. Então, você se sente perdido. E aí, o máximo que eu faço quando eu pego, porque as vezes a gente

tem que pegar, quando é necessário é trazer coisas diferentes [.....] Então, não tem no nosso, acho que o EJA não está formado o currículo dele, a gente tá tentando. Converso muito com o técnico de Educação Física para a gente fechar um currículo pro EJA. Porque teria que entrar...eles conhecerem a hipertensão. Porque basta você ser hipertenso, ele já diz que não pode. E aí? Basta ele dizer: sou diabético. Ponto: morreu! Vai ficar em cima de uma cama. (P1)

Aí a você vê que é importante a gente abordar esses assuntos pra que eles possam desmistificar isso da cabeça deles? (entrevistador)

Exatamente. Perceber que a própria Atividade Física vai ser importante pra a vida dele, entendeu? então, cadê esse momento? Cadê o conteúdo? Entendeu? Específico: "tal unidade você vai trabalhar isso"...então muitas vezes eu tinha que interromper, mostrando a história do futebol...então de repente eu tinha que parar para falar sobre frequência cardíaca. Aí eu perco duas aulas. E aí? será que eu estou fazendo certo? fica a dúvida! (P1)

Você não se sente segura pela falta de um elemento norteador nos documentos?" (entrevistador)

Principalmente nos EJA. Nos EJA e no ensino Médio. Porque no Ensino Médio acho também muito importante a questão da frequência cardíaca. Então a gente vê já em Ensino Médio, a gente encontra uma coisa dizendo isso. Eu acho que é tanta coisa nos documentos, eu acho que na OTM tem sim... Mas, é tanta coisa que as vezes você perde 2-3 aulas pros meninos fazerem isso. Às vezes você tem um espaço pequeno, só consegue contemplar 3 grupos...professora, fulaninho faltou tal dia e ele quer fazer, não sei o que...aí você perde outra aula. (P1)

Conforme pudemos perceber na fala de P1 se torna recorrente a intencionalidade dos professores entrevistados em abordar os temas referentes a um determinado tipo de conhecimento – no nosso caso, a Saúde – mesmo que não se sintam contemplados, quando da análise dos documentos curriculares, para a seleção e organização dos Saberes Escolares. Nesta seara de dificuldades, nem mesmo a já relatada falta de informação acerca daquilo que compõe os documentos da Rede de ensino como contribuição ao ensino da Saúde se institui como elemento impeditivo à sua abordagem. Como vimos na análise da categoria seleção, os docentes, diante de uma percepção de que não se sentiam contemplados com as contribuições – ou a falta delas – trazidas pela proposta curricular da rede na qual estão inseridos, recorriam às mais diversas possibilidades, no sentido de suprir a lacuna percebida, o que em si é um avanço.

No entanto, precisamos ponderar que, assim como é passível de problematização a percepção de que não havia documentos para a seleção dos Saberes da Saúde no ensino regular para a seleção, o mesmo vale na análise estabelecida para a EJA, no contexto da organização, inclusive, porque um dos principais elementos diferenciais em relação à política curricular que deu origem às OTM (PERNAMBUCO, 2010) foi a

instituição de um documento que contemplasse a especificidade da EJA, apresentando fundamentos teórico-metodológicos visando subsidiar a seleção e organização dos Saberes Escolaresna especificidade desta modalidade de ensino.

Em suma, o documento dos PCPE para a EJA (PERNAMBUCO, 2013b), apresenta uma reorganização das Expectativas de Aprendizagem presentes nos documentos voltados ao ensino regular, atribuindo ao professor, no contexto de sua realidade, adaptar o conhecimento não apenas ao ciclo de escolarização no qual o estudante se encontra, mas ao ciclo de aprendizagem. De tal modo

ao orientarmos sobre o “que” e “quando” iniciar, manter e consolidar as diferentes EAs, levamos em consideração particularidades da EJA, especialmente a heterogeneidade dos estudantes, no que diz respeito aos diferentes estágios de relação com o conhecimento. As observações dos professores de Educação Física de Pernambuco vinculados a EJA chamaram nossa atenção para a heterogeneidade dos seus estudantes: jovens, adultos, idosos, em diferentes fases de relação com o conhecimento. Por isso, a maior parte das EAs aqui apresentada é considerada, nas distintas fases da EJA, no processo de iniciar a abordagem, preservar sua tematização e consolidá-la [...]. Admitimos, portanto, numa mesma fase da EJA, a existência de estudantes em diferentes fases dos ciclos de aprendizagem: identificação, sistematização, ampliação e aprofundamento do conhecimento. (PERNAMBUCO, 2013b p. 41-42).

Ainda no contexto daquilo que se faz presente ou ausente nos documentos curriculares, assim como em relação à seleção dos saberes no que concerne ao uso de livros, pensamos que deve ser o uso de propostas curriculares para a organização dos saberes, seja na Saúde ou em outro contexto. Com isso, queremos dizer que, mesmo que reconheçamos o mérito das críticas em torno de mais proposições em torno de saberes a serem ministrados, consideramos que um documento curricular, por seu caráter provisório em relação ao tempo de sua construção, merece ser constantemente visitado, reorganizado, modificado e adaptado a cada realidade, pois, mesmo se constituindo como fruto de uma política curricular desenvolvida em um caráter coletivo, com a articulação entre professores da rede, assessores das GRE, professores de universidades públicas e órgãos institucionais³¹, apenas mediante sua análise e apropriação no contexto de cada GRE, escola e realidade de professores apresentará as fragilidades e potencialidades do documento.

³¹ No caso dos PCPE, os órgãos participantes foram a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o CAED-UFJF (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora).

No entanto, para além de uma possível crítica à forma como os docentes compreendem os documentos, pensamos ser nossa função apresentar perspectivas que, adequadas à realidade das escolas públicas, tragam possibilidades para a abordagem dos saberes na Saúde. Em um texto publicado recentemente (OLIVEIRA; SOUSA; MELO, 2015), apresentamos o relato de uma experiência realizada no início de 2013 que apresentou, entre outras coisas, possibilidades para o ensino da Saúde como conteúdo da ginástica.

Naquele contexto, ainda diante da não publicação dos PCPE (PERNAMBUCO, 2013a), nos apropriamos das OTM e, mediante articulação entre os conteúdos propostos pelo documento, o programa de ensino da disciplina na escola e a realidade trazida pelos estudantes, construímos uma grade de conteúdos a serem abordados durante uma unidade letiva com estudantes da EJA em uma escola pública da Rede Estadual de Pernambuco.

Aula Nº	Conteúdo	Tema	Resumo da Aula
1	Ginástica e saúde (IMC)	Ginástica	Aula inicial, discussão dos temas abordados anteriormente pelo professor, como o IMC e os critérios que a TV e os jornais/revistas usam para tratar um alimento como “saudável”. Discussão sobre a verdade contida nestes discursos e como podemos nos alimentar de maneira mais acessível e sustentável, com menor custo.
2	Ginástica é saúde (IMC + RCQ): o que o nosso coração sente?	Ginástica	Discussão sobre a relação entre a Frequência cardíaca e os níveis de obesidade. Discussão sobre: a relação possível entre IMC e obesidade e a relação entre o RCQ e o risco de desenvolvimento de infarto. Solicitação de trabalhos em revistas, jornais, TV e internet.

Figura 05: Recorte do programa de ensino desenvolvido mediante articulação entre a proposta curricular vigente no início de 2013, as OTM (PERNAMBUCO, 2010), o programa de ensino para a EJA da escola e os dados trazidos pela realidade do estudante.

Obviamente, precisamos reconhecer que as diferentes formações, tempos, relações que estabelecemos com as disciplinas que ministramos, aliadas às realidades de cada escola é que podem delimitar o quanto de avanços ou limites há em uma dada perspectiva de abordagem de um tema na Educação Física. No entanto, analisando a realidade dos sujeitos investigados, vemos na fala de P4 que o uso de uma proposta se configura como um dos elementos para a organização dos saberes e não como um

elemento isolado em si. Em seu relato o sujeito entrevistado reconhece que a principal importância de uma proposta curricular é seu aspecto propositivo em relação ao que se pode ser ensinado e aprendido, devendo a apropriação do professor em relação ao texto de cada proposta, considerar a realidade à qual se está inserido.

Os documentos servem para mim, servem, eu acho para dar um norte na discussão, um embasamento para a gente né? E a sala, os alunos é quem vão dar essa resposta. Um caminho para a gente vai seguir né? Claro que a gente não pode dizer que "os alunos vão determinar"... não! O professor tem que ter mais, a gente vai em companhia, pra não dizer "não gosto de impor nada". Gosto sempre de ir de acordo com a resposta dos alunos...eu acho que os dois né? Não pode dissociar nem um nem outro. Tem de usar os dois lados. (P4)

Outro elemento, quando pensamos as condições escolares, correspondem à relação estabelecida entre a rede de ensino e professores. No esteio desta relação, constatamos percepções diferentes entre os sujeitos da pesquisa a respeito dos avanços e limites trazidos por diferentes ações da Rede. Uma primeira questão, diz respeito aos tempos e espaços, que foram analisados, tal como falamos em nossa revisão da literatura, como um aspecto crucial inerente às condições escolares. Como principal avanço, já mencionado por nós como uma batalha vivenciada por professores de Educação Física do Estado durante anos, está a inclusão da disciplina dentro da grade curricular, conforme a fala de P1

Graças a deus hoje, nosso estado nos possibilitou hoje de ter uma carga horária dentro do horário deles, de aula, que antes era contra turno. Então era bem mais difícil de você fazer esse tipo de trabalho então ainda tem professores amigos meus que pedem contra turno. Eu digo: não minha gente, pelo amor de deus...quanto a gente ganhou? Professor de português, matemática olha para a gente com a cara "deste tamanho". Não tenho nada a ver com isso, porque o menino chega cansado, chega alvoroçado, chega pedindo água, entendeu? Mas que para a gente ficou bem melhor porque a gente tem o espaço de sala de aula e tem o espaço fora. Então a gente pode iniciar em sala de aula motivando e já ir para fora, eles já sabendo o que vão realizar e talvez fica muito mais prazeroso. (P1)

Articulada à esta dimensão da relação Rede e professores, percebeu-se como um elemento importante, também afirmado por nós anteriormente, diminuição da carga horária para ministração de aulas e/ou planejamento de ensino. Especificamente, a sua diminuição no ensino médio foi apontada como um elemento limitante para a organização dos conteúdos, conforme podemos ver na fala abaixo

O Estado agora reduziu a aula de Educação Física para uma aula semanal no Ensino Médio...como é que eu vou trabalhar um conteúdo de forma positiva e eficaz com uma aula de 50 min no ensino médio? É muito complicado! Eu acho

que isso aí veio de 2010 para cá...uma normativa que foi colocada, e aí eu não sei o que eles querem com isso. “- Ah não, mas tem que priorizar Química, Física E Matemática”? Sim, e a Educação Física? Nos últimos ENEM, um monte de questões relacionadas à Atividade física. Por que a Educação Física está marginalizada? Pra mim é marginalizar. Você coloca a Educação Física com uma aula? A mesma coisa: filosofia...uma aula! O que é que tu vais ensinar da filosofia a um adolescente em uma aula? O que tu vais ensinar da Educação Física ao adolescente em uma aula? [...] Aí por exemplo: eu quero utilizar a sala de video para apresentar um video e depois fazer uma discussão acerca daquele video...falando sobre, sei lá, doenças crônico-degenerativas. Como é que eu vou fazer chamadas, apresentar um video e fazer uma discussão em 50 minutos? É uma situação prática que eu passo. (P2)

No entanto, mesmo diante de um cenário no qual não haveria redução de carga horaria, permanecendo as duas aulas por semana, houve um relato de se haver pouco tempo disponível para que se explorasse a discussão a respeito da Saúde, ora diante de indícios de dificuldades do estudante assimilar em virtude de seu grau de maturidade....

As vezes a gente tem muita coisa para falar com eles. E as vezes eles por serem miudinhos e tudo o que a gente dá eles demoram um pouco mais de tempo para a gente fazer prática, teórica...cobrar uma avaliação de conhecimento deles. A gente acaba desesperado em fazer, porque tem que refazer luta, dança...e as vezes na dança a gente faz um festivalzinho no final...é como eu disse a você. Às vezes eu quebro para falar da inclusão. São momentos que eu gosto muito de trabalhar, então as vezes eu quebro esse elo. Às vezes eu estou no esporte e quebro esse elo para falar da inclusão. Porque se eu for falar do futebol de 5, eu vou explicar a eles das doenças, de quais possibilidades se podem chegar a cegueira né? Aí se eu vou falar do vôlei sentado, eu vou mostrar para eles a questão dos níveis de amputação, e que eles podem fazer coisas muito maiores feito agora o atleta que superou até o superou olímpico né, no salto? (P1)

Ora diante da indisciplina...

independente de ter uma ou duas, o tempo pedagógico de uma aula mesmo, hoje em dia não é 50 minutos. Não é nunca 50 minutos. Se eu disser que o tempo pedagógico é 50 minutos eu vou estar mentindo. Isso não é uma dificuldade só minha, de minha disciplina. É uma dificuldade de todas as disciplinas. Porque? Porque os alunos estão cada vez mais indisciplinados...que a gente chegue na aula, a gente acalme, que a gente faça a chamada...porque essa chamada quilométrica que a gente tem que fazer toda aula, que é para gente preencher a caderneta todo dia mas eu preencho na hora do intervalo, certo...que eles troquem de roupa, que eles vão pra a quadra.... que eles voltem, que etc. (P5)

Ora diante da falta de tempo, diante do calendário escolar na escola em que o docente está lotado ...

Dentro da escola não funciona só a nossa disciplina né? Existe todo um projeto pedagógico. Então vamos supor que eu as vezes passava janeiro inteiro, planejando a aula inteira do ano inteiro de uma turma. e de repente e chegava e no primeiro dia de aula quando tinha nossa primeira reunião com a gestora já quebrava meu plano porque "olha nós vamos vivenciar trabalhando nesse eixo" [...] E aí você tem que se submeter ao que foi democrático, lógico. E aí você nessa, vamos supor, que você nesse planejamento, você incluiu alguma coisa de

Saúde ligada a dança como frequência cardíaca. Então você vai se quebrar porque agora você tem que dar meia hora disso, meia hora daquilo, porque foi decidido em grupo a gente fazer uma pesquisa, um cartaz...e aí você perde uma, duas, três semanas. E quando você termina, você vai começar o primeiro conteúdo ligado a sua disciplina, da forma que, vamos supor, você orientado pela OTM.... e você já perdeu muitas semanas. [...] já tá em esporte, já tem pouco tempo pra se abordar aquilo tudo de maneira aprofundada. e aí você vai encaixar ainda a Saúde numa aula? Pode até você conseguir no esporte, com certeza que eu acho que você com criatividade você consegue mas eu garanto a você que vai ser corrido né? [...] A gente não pode pensar que pode passar o ano todinho ali lindo e maravilhoso naquilo ali não, está entendendo? Então a OTM e o PCPE contemplam, acrescenta, contempla a Saúde? Contempla. Mas será que minha rotina pedagógica da minha escola, junto com a questão democrática com a decisão dos professores eu vou conseguir contemplar tudo? Aí é "outros 500". (P1)

Outro ponto evidenciado como um limite na relação entre a Rede estadual e os professores foi a falta de parcerias intersetoriais que permitam articulações entre os professores de Educação Física e profissionais da Saúde, como coordenadores dos Programas de Saúde da Família, bem como, que fossem fomentadas ações formativas no sentido de aproximar professores da Educação Física dos professores de outras disciplinas

Então em relação mesmo a estrutura física e material, e também à parceria que de alguma forma tivesse mais parcerias, até, vamos dizer, nas formações. Que fossem convidadas pessoas do Programa de Saúde da Família para participarem, que a gente conseguisse estabelecer que aquele fosse um espaço também de parcerias, de repente eu conhecer mais...quem são os coordenadores dos Programas de Saúde da Família? Porque muitas vezes eu faço isso individualmente, eu não sou tão bem quista, ou não consigo uma parceria eficaz. Se fosse vinda de uma outra forma né? por um outro sentido. então abrisse o espaço ou dentro da formação ou dentro de algumas reuniões, a própria GRE pudesse estar visualizando um espaço nesse sentido, porque eu visualizo o Programa de Saúde da Família como um caminho pra isso, pra a gente trabalhar a Saúde na escola, que não ficasse apenas na Educação Física, que ela perpassasse por outras disciplinas, porque biologia tem tudo a ver, química tem tudo a ver...o resgate histórico de determinadas doenças, como as pessoas aumentaram o peso, olha o *boom* das décadas, ao longo da evolução humana...isso é história. Quais foram os fatores que contribuíram né? Isso é História, as mudanças geográficas... as cidades vão crescendo. O que está acontecendo para esse fenômeno tá como está. Os celulares? O que está acontecendo? essa tecnologia vai avançando para as pessoas estarem cada vez mais isolados, cada vez mais depressivos, cada vez mais no seu mundinho, na sua bolha...mais ou menos isso. (P5)

As condições de trabalho, referentes à presença ou ausência de possibilidades materiais para que se pense a organização dos conteúdos da Saúde, também foi uma categoria enumerada por alguns docentes. Mais uma vez, ficou evidente a questão da falta de espaços e de materiais didáticos específicos para a Educação Física poder se

subsidiar para a organização dos conteúdos da Saúde como um elemento definidor do planejamento

A escola que eu trabalho já não vai ter quadra, a quadra foi cedida para um conjunto habitacional, né? O que está ruim pode piorar. Você acha que não, mas piora entendeu? A gente é assim, eu brinco que a gente tem de se 'virar nos trinta'. Material de conteúdo a gente quem vai atrás. A gente não tem...todo ano chega lá o pessoal de livro...de editora. Todo ano chega lá um monte de livro...eu vou em biologia para ver se eu acho alguma coisa que tenha a ver com Saúde, que tenha a ver ... não aparece nada de Educação Física. Nada! Estou há quase 10 anos na rede...nada de Educação Física. (P2)

No caso de P5, na falta de tais materiais adequados na escola em que trabalha, a possibilidade ou não de se fazer uma articulação fora da escola para se angariar materiais, se torna uma situação importante na definição do planejamento.

veja, como eu dependo dos materiais de outros trabalhos ou outras articulações que eu venha fazer, eu fico um pouco travada, certo? quando eu quero abordar determinadas temáticas relacionadas a Saúde em cada sala. Como eu estou lhe dizendo, eu gostaria de fazer uma avaliação das capacidades físicas deles todos. Mas eu não tenho material para fazer tudo, então eu faço o que eu tenho e o que eu consigo, em relação ao próprio tensiômetro, que as vezes converso com os meninos assim: "gente, o que a gente vai fazer é avaliar né? fazer uma avaliação da Saúde de vocês. No caso, do IMC e do estado nutricional". [...] Então é me prender ao que eu posso conseguir lá fora ou o que eu trago para cá e consigo sistematizar. (P5)

No entanto, diante das condições materiais, a falta de um espaço adequado fez com que as condições climáticas também fossem apontadas como um elemento a ser pensado na organização do que se vai ensinar. Com isso, o horário das aulas e as altas temperaturas tornam-se, senão um elemento definidor, ao menos, limitante à qualidade da organização, implicando ao ato de planejar, que o docente pense a respeito da adequação de sua atividade ao contexto

[...] a gente não tem um espaço necessariamente apropriado 100% eu tenho um 3o ano que só tem uma aula por semana e é a primeira aula na segunda feira. O outro é na terça feira. Eles vão de 13:30. Se eu disser que isso é saudável, isso não é. muitas vezes alguns alunos falam "professora, hoje eu estou com dor de cabeça." Eu digo "não vá". Incentivo trazer o boné mas eu sei que isso não é Saúde, porque eu sei que fazer atividade física, dependendo da intensidade num sol de 13:30, isso não é saudável. Eu vou estar indo de encontro, né? Qual o entendimento de Saúde? Fazer prática atividade física num sol de meio dia, 1:00, 2:00 horas? Isso não é saudável. Então a estrutura, ela dificulta, mas ela não impossibilita, né? Se a gente quiser a gente consegue, mas a gente não trabalha talvez tão bom por essas questões estruturais. (P5)

A fala dos sujeitos no que concerne à relação entre Rede e professores requer atenção, pois não é recente e nem local a questão da falta de espaços como um elemento limitante a um melhor planejamento às aulas de Educação Física. Outro elemento importante, trazido por P5, foi o necessário fomento não apenas às formações

continuadas, mas que estas não se deem de forma compartimentada por disciplina apenas. Embora reconheçamos a importância do diálogo que corresponda às especificidades, pensamos que o pensamento de P5 vai de encontro àquilo que a abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012) pensa a respeito daquilo que justifica uma disciplina na escola, a necessidade de articulação de conhecimentos com o fim de promover reflexões cada vez mais ampliadas pelo estudante.

No que concerne à falta de tempo pensamos que as condições já existentes se constituem como um elemento limitante que só não se torna maior diante das ameaças trazidas pela MP 746/2016, a MP do 'Novo Ensino Médio' que atribui caráter secundário à disciplina de Educação Física, diante de sua instituição como componente obrigatório até o segundo ano. Com esta situação não apenas se reduzem as possibilidades do professor executar aquilo que espera, diante de seu planejamento, mas se sonega o direito ao estudante aprender não apenas a respeito da Saúde, mas das diversas inter-relações de conhecimentos que a Educação Física pode proporcionar ao discente.

4.3. Como os professores sistematizam os Saberes Escolares em Saúde

Neste momento, abordaremos a última das categorias inerentes à constituição dos Saberes Escolares, a Sistematização, compreendendo-a, de acordo com o referencial teórico adotado neste trabalho (SOUZA JUNIOR, 2007; 2009) como um movimento que expressa, na prática pedagógica, a busca por uma linha de ação em torno da pedagogização dos conhecimentos selecionados e transformados em conteúdos escolares. Neste contexto, a partir dos dados trazidos pelos professores, em conjunto com os documentos disponibilizados, apresentaremos indícios acerca da forma como os docentes entrevistados abordam a Saúde no chão da escola.

Diante do nosso referencial teórico e a partir dos dados trazidos pelas falas e documentos, a sistematização foi categorizada em duas unidades de contexto. A primeira, relaciona-se aos 'aspectos metodológicos', evidenciando a linha de ação, referente aos princípios metodológicos para o trato do conhecimento que cada professor afirma empregar para a abordagem da Saúde. Associado à linha de ação, está o trato metodológico, que explicita a articulação entre este direcionamento com a forma de abordar a Saúde adotada por cada docente.

A segunda unidade de contexto, evidenciada a partir das contribuições dos docentes foi a 'avaliação', que tal como os aspectos metodológicos, revelou princípios teóricos adotados pelos professores entrevistados, bem como as formas às quais os docentes recorrem para avaliar os estudantes nas aulas de Educação Física relacionadas ao trato da Saúde.

Se na seleção vimos que o todo escolar de diferentes formas evidenciava uma legitimação social em torno da abordagem da Saúde, também percebemos que tais relações se deram entremeadas por legitimações instrumentais, afetivas e propedêuticas, inclusive, evidenciando uma regularidade que se fez presente também na literatura investigada, que foi uma maior ênfase, mesmo que apresentando um caráter de cunho crítico, aos saberes relacionados à aptidão física/exercício físico. No entanto, para além da atribuição do tipo de relação estabelecida com a Saúde e da tipologia dos conteúdos organizados, o grau de relevância também influenciou a forma como os sujeitos compreendem o trato da Saúde nas aulas de Educação Física.

Se em P1 houve uma relevância social que também englobou as dimensões afetiva e instrumental, esta relevância também se fez presente no princípio metodológico para o trato da Saúde, conforme veremos abaixo em sua fala.

Vamos supor: hipertensão. Vou pegar um exemplo que eu tenho aqui, porque aconteceu isso comigo. A gente tem uma EJA que ainda é muito precário o currículo dentro da área de Educação Física, até porque a gente começou a ser, não é obrigatório. Mas graças a Deus, como a gente entrou dentro do horário de aula dos meninos a gente agora contempla a noite né? E aí o EJA fica aquela coisa "meu deus, tem o EJA 3: 6º 7º ano: e aí? O que você vai fazer? Então é aquela coisa, tive em algum momento que parar uma aula e fazer uma aula só falando da hipertensão. (P1).

Qual foi o motivo para você ter feito isso? (entrevistador)

Eles pedem. Porque quando você tem muitos senhores, senhorzinho de idade né? Muita gente 'jovem da terceira idade', eles perguntam qualquer coisa que você vai fazer lá fora e que faça movimento, eles questionam que eles tenham, o que eles têm como exemplo na comunidade, num ambiente de vida né? Então você vai mostrar para eles como funciona a própria doença em si da hipertensão e no final você vai associar os benefícios da atividade física para que você possa convencer que aquela saidinha lá para fora, para a garagem para a quadra né? Como eu fazia... não vai prejudicar a coluna ou o joelho né? (P1)

Como se pôde perceber as falas de P1, mesmo sendo um sujeito ligado às séries iniciais, esteve mais ligada à discussão a respeito da EJA. Neste contexto, percebemos nas falas do sujeito referentes à esta modalidade de ensino, uma linha de ação que, atrelada à relevância instrumental adotada para com os estudantes desta modalidade de

ensino, busca fazer com que os mesmos tenham acesso não apenas aos conhecimentos, mas às práticas que, no período no qual deveriam ter sido oportunizados, não tiveram acesso. Neste contexto, vemos como muito positiva a articulação entre o que é objeto da disciplina Educação Física aos interesses do estudante.

Compreendíamos que, em virtude da característica da turma, e do fato destes estudantes não terem sido oportunizados a aprender o que são de fato os conteúdos da Educação Física, haveria como imperativo didático-metodológico, a necessária abordagem dos conteúdos com o objetivo de articulação entre o que se aprendia e a realidade circunscrita à vida social dos estudantes, pois

uma intencionalidade pedagógica para com os conteúdos, objetivos, habilidades e disciplinas pode partir do professor, mas não pode encerrar-se nela mesma, esta deve chegar de maneira propositiva a confrontar-se com as características coletivas e individuais dos alunos, permitindo uma heterogeneidade e diversidade nos ritmos e formas de aprendizagens e buscando construir uma lógica dialética para a estruturação do pensamento. (SOUZA JÚNIOR, 2005, p. 56).

No entanto, pensamos que uma intencionalidade pedagógica, mesmo que não fique apenas circunscrita aos interesses do professor, deve ter neste um elemento norteador, sob o risco de não haver a mediação pedagógica entre os dados trazidos pelos estudantes e os conhecimentos aos quais cabe à Escola trazer. Reiteramos que esta percepção não tem como premissa, afirmar que o uso dos conhecimentos trazidos pelo estudante, ou as curiosidades que os mesmos trazem não devam fazer parte de uma linha de ação em prol da sistematização de Saberes Escolares, e sim, que estas devem ser usadas em prol da disseminação dos saberes a serem sistematizados.

Com P2, a regularidade que liga a legitimação à linha de ação também se fez presente, mas de outra forma. Quando indagado a respeito da relevância sobre o ensino da Saúde, o sujeito via a necessidade de abordar os saberes no sentido de evitar o uso indiscriminado de anabolizantes. No entanto, percebemos que se torna princípio metodológico, assim como no caso de P1, o aproveitamento daquilo que o estudante quer aprender, mas articulado a um planejamento prévio que aborda os conteúdos sob diferentes graus de profundidade a depender do ciclo de escolarização, visando formar o estudante para um uso futuro daquilo que se aprendeu, evidenciando o caráter propedêutico da relevância nos princípios pedagógicos

na verdade eu uso o mesmo tema em todas as salas, o que difere é o aprofundamento dele. Por exemplo: eu falo de suplementos alimentares pros

meninos do 6º ano mas eu falo de forma superficial. [...] Por exemplo, falar de doenças crônico-degenerativas...eu não vou falar essa palavra crônico-degenerativas pros meninos do 6º ano. [...]eu utilizo: "pessoal, quem tem na família alguém que é obeso?" aí a partir daí, aí eu já vou tecendo, né? um meio de falar sobre doenças crônico degenerativas sem falar exatamente essa palavra. Quando eu estou lá no ensino médio eu já posso falar disso de forma mais efetiva né? Porque eles lá já tem de saber o que é crônico-degenerativo, porque já atrás eu já vou pincelando. E tem aluno meu que, com oito anos na rede, tem aluno meu que começou comigo no 6º ano. [...] Já para os alunos do Ensino Médio, eles fazem 'N' perguntas que eu tenho de passar 3 a 4 aulas para falar só sobre suplemento alimentar. Porque eles querem saber da creatina, da albumina, do *whey protein* de tudo. (P2)

Num segundo bloco de professores, foi possível a percepção de que se manteve a regularidade de adaptação do nível de exigência dos conteúdos sistematizados ao nível de formação dos estudantes como princípio, tal qual vimos com P2. No entanto, isso se deu de outras maneiras. Com p4, além de percebermos a ênfase ao princípio metodológico também apresentado por P2, de utilizar as contribuições do estudante como forma de retroalimentar a prática o sujeito entrevistado trouxe a necessidade de articulações entre conteúdos de base teórica, articulada à prática social dos discentes

Pronto, eu costumo usar, principalmente na parte prática né? Voltar sempre para a Saúde no dia a dia deles. Aí eu sempre trago muito vídeo, muita mini palestra de alguns caras relacionado à Saúde. Trago a parte prática em si, tento fazer algumas práticas, algumas coisas. Ou seja: ver a Saúde de maneira do dia a dia deles. Deles focarem e não achar que Saúde é só...na parte teórica, aquela chata né? Que eles acham tudo chato...tudo que é teoria eles acham chato. Mas eu costumo trabalhar, trazer sempre para o dia a dia deles. Fazendo relações com o que eles trazem de questionamentos. Aí eu sempre trago, se vocês quiserem incrementar alguma coisa, alguma discussão... eu dou sempre essa liberdade para eles trazerem temas também para a discussão. (P4)

Com P3 e P5 a adaptação às possibilidades cognoscitivas dos estudantes também se revelou como um princípio. No caso do primeiro, pudemos perceber que o avanço do conhecimento, além de considerar o grau de instrução do estudante, deve manter relações com aquilo que o mesmo aprende em outras disciplinas durante sua trajetória escolar

Quanto aquelas ferramentas que ele percebeu, fundamentos que ele percebeu da fisiologia para a Saúde, são abordadas a medida que faz a transição pro ensino médio, porque ali ele já teve uma base em outras disciplinas de parte do seu corpo, de sistemas do seu corpo, ou seja: o nosso conteúdo não pode, nem avançar nem retardar frente à maturidade dos conteúdos que o aluno está recebendo. (P3)

No caso do segundo, a perspectiva apontada é por uma instrumentalização do estudante, que nas séries iniciais aprende os conteúdos de forma acompanhada do professor na resolução dos exercícios até que eles possam, nos anos finais, desenvolver o raciocínio em torno das formulas

Por exemplo, se eu vou fazer um trabalho com os meninos 'calculo do IMC' eu faço uma orientação mais detalhada, com o pessoal do ensino fundamental, fazendo junto com eles etc. etc. do que no segundo ano, no terceiro ano eu não faço: Eu dou a formula, eles fazem, eles trazem o resultado, eles classificam, eles já fazem o produto sozinhos Já o nono ano não: eu passo a tabela, eu pego exemplos: "vamos lá, vamos calcular de um aluno para fazer". É dessa forma que eu diferencio. (P5)

Neste segundo bloco de professores, pudemos perceber um importante avanço, no que concerne à linha de ação para a sistematização dos conhecimentos. No contexto deste avanço, percebemos que há, além da busca pela adaptação dos conhecimentos ao grau de instrução do estudante, a busca por ampliar gradativamente o nível de reflexão dos mesmos a respeito dos Saberes da Saúde. Mesmo compreendendo que este nível de ampliação se revele, conforme vimos na organização, apenas diante da abordagem de saberes de cunho biológico ou fisiológico, como as doenças crônicas não transmissíveis, a abordagem revela avanços à medida que cria uma linha de coerência com o que os docentes compreendem enquanto relevante a ser abordado em suas aulas.

Enquanto procedimentos metodológicos, foram várias as contribuições trazidas pelos docentes entrevistados. Em alguns casos, a estratégia teve relação com as condições apresentadas pelos estudantes, bem como diante da necessidade sentida pelo sujeito entrevistado em se aproximar dos mesmos. Em ambos os casos, houve fomento às aulas expositivas, rodas de diálogo, seminários e práticas assistidas pelo professor,

EJA é mais debate, né? É mais conscientização. Você pode trabalhar sim a Saúde, pois eu puxava muito na aula prática a questão da Saúde. É levar eles para fazer atividade física como se fosse uma musculação, uma academia. Mas como eles podem realizar aqueles exercícios dentro de casa, da forma correta, com um pacote de feijão, um cabo de vassoura? Dá para fazer na ginástica e na questão da Saúde né? Da rotina... de você não ter tempo porque você trabalha as 7h da manhã, você vai para a escola né? Você não tem dinheiro para ir para uma academia...você pode, dentro de casa, bota um sonzinho... isso eu mostrava a eles. E eles adoravam! Tiravam dúvidas, os meninos mais novos vinham com suas dúvidas de academia né? E aí, eu acho que associa, a questão da ginástica, Saúde. (P1)

a estratégia basicamente roda de diálogo, porque de alguma forma eu me aproximo mais deles, certo? Não fica uma aula expositiva por si só. Mas ao mesmo tempo tem a questão da prática mesmo, deles se medirem, deles se auto avaliarem, quando eu trago a balança não sou só eu que fico medindo. as vezes

eu abro espaço para eles experimentarem, certo? Eles manusearem aquele equipamento, de repente dá um significado, um sentido maior àquela avaliação, né? Então é basicamente. Pouco eu faço no estilo palestra. Eu não gosto muito de abordar. Mas é mais no sentido de roda de diálogo e de apropriação do equipamento ao qual ele vai ser avaliado. como o manuseio de um banco de Wells...aí eles vão lá, experimentam, utilizam. [...] No Ensino Fundamental eu não sei se está muito enraizado do "jogo e da bola". Eles vêm ainda muito com essa cultura. Eu tenho dificuldade. Esse ano eu fiz um seminário muito legal, sobre 'as ginásticas', porque a gente discutiu sobre Yoga, Pilates, Musculação...várias modalidades ginásticas. Não necessariamente ginástica rítmica, ginástica artística, ginástica esportiva...não necessariamente. E aí a gente fez um seminário. (P5)

Além dos procedimentos informados, a análise dos materiais disponibilizados por P5 permitiu com que constatássemos que o sujeito entrevistado também lança mão do uso de materiais de sua própria autoria como ferramenta de apoio às suas aulas, como textos didáticos e materiais impressos, com informativos acerca da adoção de hábitos saudáveis, inclusive com material de apoio para análise de IMC

• **Orientações para atividade:** Em pequenos grupos (máximo de 5 alunos) realizar a leitura do texto, discutir e responder as questões no final do texto. Em seguida listar quais são os esportes vivenciados na sua comunidade?

TEMA: DOPING NO ESPORTE

O espetáculo esportivo deve ser encarado como uma atividade de lazer, tal como outros espetáculos – cinema, teatro, circo, música etc. Assim, ainda que os espectadores, em todas essas manifestações, continuem elaborando, comentando, discutindo idéias e sentimentos estimulados pelos espetáculos, após o seu término, devem ter clareza de que não se encontram mais na situação lúdica e imaginária em que os espetáculos ocorrem, ou seja, que voltaram ao "mundo real". FILHO, 2008.

- Conceito de **Doping** no esporte: utilização de substâncias ou métodos capazes de aumentar artificialmente o desempenho esportivo;
- Você usaria uma **droga** para tentar ganhar uma competição, mesmo sabendo que o doping coloca em risco sua saúde?

Tipos de substâncias proibidas nos esportes:

- **estimulantes:** aumentam o grau de alerta, reduzem a fadiga e podem aumentar a competitividade e a hostilidade;
- **narcóticos e analgésicos:** morfina e substâncias que suprimem os limites de alerta da dor durante as competições;
- **esteróides anabolizantes:** aumentam a massa muscular, a força e a potência quando combinados com aumento do consumo de alimentos e volume de exercícios;
- **betabloqueadores:** controlam a hipertensão, as arritmias cardíacas, a angina e a enxaqueca;
- **diuréticos:** reduzem rapidamente o peso corporal e apressam a excreção da urina para evitar a detecção de outras drogas.

Alguns efeitos colaterais causados pelo doping:

- aumento da pressão arterial e colesterol;
- alteração morfológica do coração;
- desenvolvimento das mamas nos homens;
- função sexual reduzida e infertilidade;
- diminuição temporária dos ciclos menstruais;
- crescimento comprometido em adolescentes;
- aparecimento de acne em excesso;
- atrofia testicular.

(LIMA, Marcus, 2010)

Experiências pessoais:

- 1) quais as experiências positivas e negativas referentes ao esporte?
- 2) como vivenciar o esporte coletivo e o individual na escola?
- 3) as diferentes possibilidades... adaptações?
- 4) como incentivar o esporte na escola de forma sadia?

Atividade extraclasse

- 1 - Pesquisar sobre o uso de anabolizantes e as consequências trazidas para os atletas e para a saúde;
- 1 - Montar 2 atividades esportivas para ser vivenciada com os demais alunos na aula seguinte.



Figura 06: materiais de apoio utilizados por P5 para a sistematização dos Saberes da Saúde nas aulas de Educação Física.

P4, revelou que enquanto estratégia de sistematização dos Saberes da Saúde utiliza palestras e seminários, que decorrem de sua iniciativa, ou, diante da percepção de que há grupos de interesse sobre determinado assunto, sugere ações que partem dos estudantes...

O ano passado eu fiz até uma palestrazinha que eles mesmos elaboraram os seminários em cima da nutrição esportiva e um grupo que eles já gostavam Eu disse: "preparem pra mim e pra a sala?" Aí eles fizeram um semináriozinho sobre anabolizantes, esteroides e tal de academias. Principalmente porque nessa fase de 3º ano, as perguntas deles são voltadas para a musculação, porque a prática dos meninos... aí eu sempre trabalho isso e eu faço em todas, do primeiro ao terceiro, do início e ao final do ano, uma avaliação biométrica, e aí a gente trabalha um Par-Q, aí faz a avaliação biométrica de IMC, cálculo de IMC...aí no segundo, trabalho com IMC e RCQ, no terceiro, e tem o IAC, eu trabalho no segundo e terceiro. IAC é o índice de adiposidade corporal. [...]E no terceiro, eu também faço alguns testeinhos de aptidão física. Aí eles, eles fazem sendo separados em grupos. Aí, onde eles trabalham também fazendo alguns testes e é bem interessante, principalmente essa parte de pratica, deles colocarem a mão na massa. Eles gostam bem mais do que ficar só aquilo, a Saúde só na discussão né? A Saúde é a prática. (P4)

No entanto, além desta iniciativa, o sujeito revelou a abordagem do conhecimento sob diversas outras formas. Conforme veremos abaixo, a relação dos materiais entregues pelo docente revelou a abordagem a partir de aulas expositivas, com o uso de materiais tais como fichas para uso em atividades escritas e textos didáticos



CALORIAS DOS PRINCIPAIS ALIMENTOS

Quando usamos **caloria** para nos referirmos ao valor energético dos alimentos, na verdade queremos dizer a quantidade de energia necessária para elevar a temperatura de 1 quilograma (equivalente a 1 litro) de água de 14,5 °C para 15,5 °C. O correto neste caso seria utilizar kcal (quilocaloria), porém o uso constante em nutrição fez com que se modificasse a medida (Ex.: 1 Cal =1000 cal = 1 kcal). Obs.: 1 caloria = 4,1868 J

CALORIAS podem ser traduzidas como toda a energia que o organismo absorve e gasta diariamente. São medidas de calor dos alimentos, o combustível do organismo, e elas são ingeridas através do que você come, como os carboidratos (pães, massas, legumes, frutas e verduras). Estas são as primeiras a serem queimadas pelo corpo como fonte de energia, por isso são chamadas de **CALORIAS RÁPIDAS**.

A segunda fonte de calorias é as gorduras e proteínas (carnes, óleos, vegetais, leites, queijos e ovos). Apesar de produzir mais energia, é a segunda fonte e a que proporciona as reservas energéticas para o corpo humano. É classificada como **CALORIAS LENTAS** porque sua digestão é um pouco mais demorada.

A terceira fonte, que oferece **CALORIAS VAZIAS**, porque não traz nenhum benefício ao organismo nem fornece qualquer nutriente, são as bebidas alcoólicas, os refrigerantes e os doces.

OBS: Elimine, portanto, as calorias vazias que não trazem benefícios para o seu organismo e só fazem engordar.

CURIOSIDADES A RESPEITO DA QUEIMA DE CALORIAS.

Dormindo 8 horas por noite - queima 480 kcal

Pegar meia hora de trânsito - queima 54 kcal

Meia hora num Shopping Center – queima 120 kcal

Ler uma hora – queima 80 kcal

Usar computador por uma hora – 120 kcal

Assistir TV por uma hora – 70 kcal

Jogar uma hora de vídeo-game – queima 150 kcal

Oito horas de trabalho – queima 900 kcal

Mastigar a comida no almoço – 84 kcal

Bater papo por uma hora e meia durante o dia – queima 180 kcal

Podem parecer brincadeira, mas tudo isto serve para lembrar que sem exagerar na alimentação, seu organismo não guarda calorias nos pneus da cintura. Pense nisto e dê uma ajuda fazendo exercícios.

GASTOS CALÓRICOS (kcal) POR MINUTO, NOS VÁRIOS ESPORTES E ATIVIDADES FÍSICAS, CALCULADOS PARA UMA PESSOA DE 70 Kg.

Balé - 8 kcal	Basquete - 10 kcal.	Boxe - 11 kcal.
Caminhada - 5,5 kcal.	Capoeira - 12 kcal.	Ciclismo - 6 kcal.
Corrida - 10 kcal.	Dança de salão - 3,5 kcal.	Esqui-aquático- 11 kcal.
Futebol - 9 kcal.	Ginástica aeróbica - 6 kcal.	Golf - 3 kcal.
Hidroginástica - 6 kcal.	Jiu-jitsu - 12 kcal.	Judo - 12 kcal;
Mountain bike - 12 kcal.	Musculação - 5 kcal.	Natação - 9 kcal.
Remo - 11 kcal.	Squash - 13 kcal.	Surf - 8 kcal.
Tênis - 8 kcal.	Volêi - 6 kcal.	Windsurf - 7 kcal.

$$\text{IMC} = \frac{\text{PESO}}{(\text{ESTATURA} \times \text{ESTATURA})}$$

IMC	CATEGORIA
Abaixo de 18,5	Subnutrido
18,5 - 24,9	Peso saudável
25,0 - 29,9	Sobrepeso
30,0 - 34,9	Obesidade Grau I
35,0 - 39,9	Obesidade Grau II
40,0 e acima	Obesidade Grau III

$$\text{IMC} = \frac{\text{PESO}}{(\text{ESTATURA} \times \text{ESTATURA})}$$

IMC	CATEGORIA
Abaixo de 18,5	Subnutrido
18,5 - 24,9	Peso saudável
25,0 - 29,9	Sobrepeso
30,0 - 34,9	Obesidade Grau I
35,0 - 39,9	Obesidade Grau II
40,0 e acima	Obesidade Grau III

$$\text{IAC} = \left[\frac{\text{CIRCUNF. DO QUADRIL}}{(\text{ESTATURA} \times \sqrt{\text{ESTATURA}})} \right] - 18$$

IAC - ÍNDICE DE ADIPOSIDADE CORPORAL		
CATEGORIA	HOMENS	MULHERES
Muito Baixo	6% - 10%	10% - 15%
Baixo	11% - 14%	16% - 19%
Ideal	15% - 18%	20% - 25%
Moderado	19% - 24%	26% - 29%
Excesso de Gordura	Acima de 25%	Acima de 30%

$$\text{IAC} = \left[\frac{\text{CIRCUNF. DO QUADRIL}}{(\text{ESTATURA} \times \sqrt{\text{ESTATURA}})} \right] - 18$$

IAC - ÍNDICE DE ADIPOSIDADE CORPORAL		
CATEGORIA	HOMENS	MULHERES
Muito Baixo	6% - 10%	10% - 15%
Baixo	11% - 14%	16% - 19%
Ideal	15% - 18%	20% - 25%
Moderado	19% - 24%	26% - 29%
Excesso de Gordura	Acima de 25%	Acima de 30%

$$\text{RCQ} = \frac{\text{CIRCUNF. DA CINTURA}}{\text{CIRCUNF. DO QUADRIL}}$$

RCQ - ATÉ 29 ANOS		
CATEGORIA	HOMENS	MULHERES
Baixo	< 0,83	< 0,71
Moderado	0,83 - 0,88	0,71 - 0,76
Alto	0,89 - 0,94	0,77 - 0,83
Muito Alto	> 0,94	> 0,83

$$\text{RCQ} = \frac{\text{CIRCUNF. DA CINTURA}}{\text{CIRCUNF. DO QUADRIL}}$$

RCQ - ATÉ 29 ANOS		
CATEGORIA	HOMENS	MULHERES
Baixo	< 0,83	< 0,71
Moderado	0,83 - 0,88	0,71 - 0,76
Alto	0,89 - 0,94	0,77 - 0,83
Muito Alto	> 0,94	> 0,83

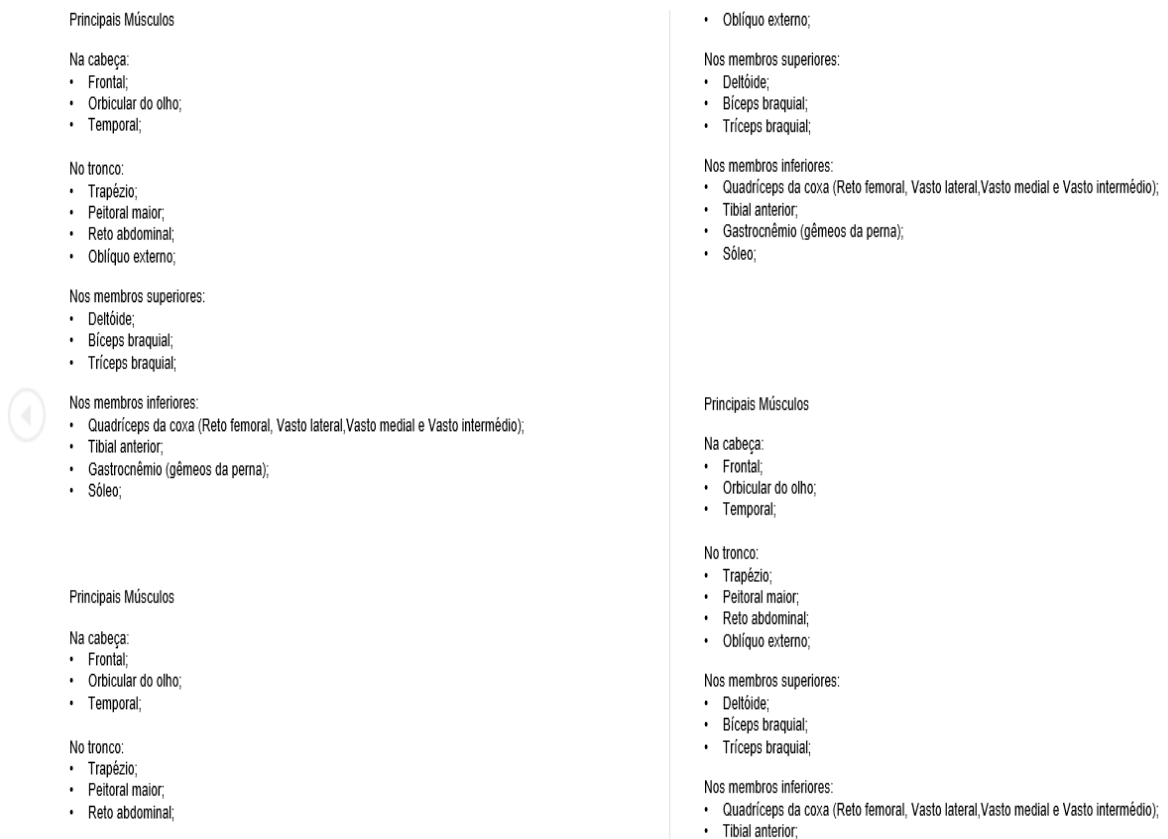


Figura 07: relação de materiais auxiliares à sistematização dos Saberes Escolares em Saúde nas aulas de P4 (Recorte)

Com P4 houve até o relato de ações de cunho multidisciplinar em desenvolvimento com professores de matemática.

Pronto, até o ano passado, tinha um professor de matemática que a gente fazia um trabalho relacionando matemática com Educação Física nessa parte de Saúde, que era o que? Ela pegava meus dados, toda essa parte que eu coletava os dados do IMC e tal e ela usava a parte de estatística no 3º ano que quase sempre aborda a parte da estatística, trabalhava com eles os dados que eles tiravam. Essa parte... Pronto, era isso aí. Era esse o projeto, que era "matemática em movimento", que era essa ideia de relacionar matemática com Educação Física. Aí a gente tinha tanto esse lado de estatística que ela trabalhava só com os alunos daqui, e a gente convidava uma escola de fora para eles passarem um turno aqui, fazer com várias atividades de Educação Física e matemática, relacionando-os. (P4)

No entanto, com P3 também foram apresentadas alternativas relacionadas às experimentações corporais, evidenciando articulações com conteúdos como as caminhadas para o ensino fundamental...

Então, muitas vezes as aulas são teóricas ou no pátio e aí favorece a abordagem desses temas, de temas que são num mundo teórico, seja de questões como a mídia trabalha isso, o corpo, o corpo ideal, as formas preconizadas pela mídia [...] Uma das (metodologias) que eu gosto muito de usar para essas séries iniciais é a partir da caminhada. Porque? Porque, do caminhar a gente consegue, sem recursos maiores, conseguir contextualizar bem algumas alterações fisiológicas. Então, se eu fizer dentro da própria escola, dentro do próprio espaço, caminhar em passos lentos, aferir uma frequência cardíaca, caminhar em passos rápidos, tiver uma escada...essa é uma prática que eu faço muito: sobe e desce a escada algumas vezes, e nós vamos aferir essa frequência cardíaca. O tempo de recuperação, ele ficando em pé, ele ficando deitado.(P3)

E o treinamento funcional na ginástica, com o Ensino Médio, com P5...

“Sobre o circuito funcional, você conseguiu abordar isso em algum conteúdo?”
(Entrevistador)

Na ginástica, na Ginástica. Ah sim, eles gostam, aí faz: num eu boto arcos, aí faz salto de pliometria né? Aí no outro, vamos dizer, bota teste de abdominal...engancha os dedos ali...tem uma barrinha de metal aí eles engancham os pés ali e fazem, aí, vamos dizer, outros vão correr, outros vão fazer exercício de perna, força de Membros Inferiores e outros boto força de Membros Superiores. E não é em todas as turmas que eu consigo fazer, certo? Esta questão de circuito funcional eu consigo mais no ensino médio. [...] Os meninos trouxeram halteres, caneleiras...teve gente que realmente pesquisou exercícios, porque tinha a parte teóricas e a parte prática que a gente vivenciava nos seminários...isso na segunda unidade. Consegui fazer isso com os 2 terceiros anos e foi muito legal. (P5)

No entanto, seja diante do interesse em trazer mais conhecimento, seja diante das condições escolares, pôde-se perceber que alguns docentes tentaram adaptar o conhecimento a ser ministrado. No primeiro caso, vimos que P5 relata já ter ensaiado tentativas de utilizar as suas fontes como objeto de ensino, no sentido de apresentar como aquele conhecimento tratado em suas aulas se apresenta no meio científico aos estudantes, por meio de transposições didáticas dos conhecimentos contidos em livros e periódicos científicos relacionados à atividade física e Saúde.

Eu consegui, no mestrado, umas cartilhinhas onde eles mesmos classificam o IMC deles. Então eu tento trazer de uma forma mais simples, eu já cheguei a trazer livros, revistas: RBAFS, só que eu sei que a leitura é densa para eles. Então eu já mudei essa estratégia. Não trago mais as revistas que eu tenho. Então, de que forma? Eu pego, traduzo e trago de forma elementar com pontos. Eu pontuo, vou conversando com eles, vou pontuando no quadro "o que é que vocês acham que é isso?", vou construindo conceitos conjuntos, "o que é que vocês acham que seria uma atividade física de alta intensidade, de média intensidade, de baixa intensidade. O que é que isso pode refletir na condição cardiorrespiratória? Então vou construindo coletivamente com eles muitas vezes o conceito. Normalmente eu não trago conceito pronto. Outra forma também que eu trabalho. Por exemplo: eu

leio, me aproprio daquele documento, daquele artigo, peço para eles fazerem uma pesquisa. Aí eles vêm com aqueles conceitos numa outra linguagem. E aí eu mesclo e faço a discussão na sala de aula. (P5)

Já P3, considerando que nem sempre as escolas nas quais passou dispunham de material adequado para a abordagem dos conteúdos, viu no uso de materiais alternativos a saída para a abordagem dos Saberes da Saúde.

Toda essa prática, tá fundamentada na disponibilidade de recursos. Então quando a escola não me oferta determinados recursos, que poderiam ser usados como simulação e outros que temos hoje na internet (vídeos mostrando o funcionamento, mais uma simulação de como funciona o coração), eu posso fazer o uso do simples cronômetro que tem no celular de todo mundo e numa aula prática ir fazendo as alterações de jogar, recuperar, a ventilação pulmonar, a frequência respiratória, as alterações da sudorese, né? Então, são transformações fisiológicas básicas. (P3)

Os procedimentos adotados pelos docentes apontam semelhança, mas também revelam elementos superadores em relação ao que encontramos na literatura. No que diz respeito ao que é semelhante, ao que parece, a metodologia empregada majoritariamente para a discussão sobre a Saúde ainda é a forma expositiva, seja por explicações do professor, seja por meio de seminários e exercícios. No entanto, em relação à literatura, os dados oriundos do todo investigado evidenciam a articulação entre os conhecimentos tratados com as linhas de ação desenvolvidas, situação que pouco se evidenciou entre os textos selecionados na nossa revisão.

Outro dado importante, apresentado na fala e nos documentos entregues pelos docentes disse respeito à exploração de diferentes tempos pedagógicos para o processo de produção e assimilação do conhecimento, que, segundo Taffarel, Escobar e França (1995) podem ser divididos de diferentes formas, de acordo com a intencionalidade pedagógica empregada. Nos PCPE (PERNAMBUCO, 2013a), embora compreendido como elemento que atribui aos diferentes tempos pedagogicamente necessários para a disposição dos conhecimentos, no contexto das falas e a partir dos materiais empregados, pôde-se perceber a exploração das principais formas de produção de conhecimento, como as aulas, os seminários, e até palestras como formas referentes à sistematização.

Esta variedade de possibilidades trazidas pelos docentes entrevistados na realidade em questão se configura, em nossa análise, como um avanço, à medida que se oferece uma maior diversidade de perspectivas de uso de instrumentos e formas de abordagem de conhecimentos acerca dos temas da cultura corporal em relação à Saúde,

revelando inclusive, diversidade semelhante em relação às alternativas apresentadas pela literatura pesquisada em nossa revisão.

Analisando a unidade de contexto relacionada à avaliação, percebemos que, no que concerne aos princípios adotados por cada professor, o ato de avaliar se apresentou seguindo diversos caminhos e princípios. Num primeiro bloco de professores, a avaliação apresentou uma dimensão diagnóstica, como uma forma do professor acompanhar o quanto os estudantes estão assimilando os conteúdos sistematizados em aula, no que diz respeito ao cumprimento de tarefas.

Como é que a você avalia que o estudante conseguiu avançar no aprendizado dos conteúdos da Saúde?(entrevistador)

quando eles me dão uma resposta positiva, quando pergunto alguma coisa e eles respondem [...] Já, já...pronto. Nessa aula aí que eu dei há duas semanas atrás, "bombou" de perguntas assim: "professora, e carboidratos? É melhor antes e depois? É proteína? É melhor antes e depois? e Atividade Física? Qual seria a melhor pra eu ganhar massa muscular mais rapidamente? Professora, mas o que é osteoporose?" Enfim...são conteúdos que antes não eram vistos nas aulas de Educação Física, né? Porque era só esporte, esporte, esporte...e hoje eles conseguem ver e eu acho que o feedback é bastante positivo. (P2)

Em termos de aprendizado? As avaliações que a gente faz, os trabalhos, mas também em termos de conversa mesmo, discussão, do que a gente nota deles, né? Até alguns alunos querem aprofundar: "professor, eu pesquisei alguma coisa". Quando eu vejo que alguns alunos aprofundam o conhecimento da gente, vai pesquisar fora outras coisas [...] Mas também eu vejo é, bem complicada essa parte, mas eu tento notar os documentos em termos avaliativos não é? o feedback deles, em termos de respostas que eles tão achando bom, tão achando ruim, "ah não serviu de nada pra mim". Tipo: não consigo ainda mensurar muita coisa do "pós" né? Fora da escola. (P4)

Outro princípio avaliativo teve como função avaliar a adoção de hábitos saudáveis por parte dos estudantes no começo e no final da unidade

Então eu trabalho com eles, para preencherem mesmo, no começo da unidade, no final da unidade pra ver se houve mudança no comportamento e isso é individual, não vale necessariamente nota pra mim. [...] Eu faço no seguinte sentido, por exemplo, quando é férias: aí eu sempre retomo, voltando assim, o recesso "o que foi que vocês fizeram de atividade física no recesso ou nas férias? não tem aquela avaliação do que a gente fez? De repente, resultados melhores, a gente poderia obter. Ou aqueles que não estão indo pra a quadra, vocês viram como vocês estão? Vocês não estão participando das aulas práticas, vocês não vão melhorar naquelas aptidões físicas". Então, são esses links que eu faço. (P5)

No entanto, também houve um caso no qual a avaliação é encarada, tanto em função das sensações corporais, quanto das dimensões sentimentais que as práticas corporais trazem aos estudantes que frequentam as aulas.

Trago, gosto muito de levar para a aula prática, mas não levar uma coisa muito sistematizada, mas sim lúdica, criativa. Que eles possam enxergar que aquela

prática, ali, do sorrir. Vamos supor...eu levo minha turminha da EJA, gosto muito de falar da EJA, mas eu levo minha turminha do EJA com um monte de arcos. E aí eu só peço para jogar um para o outro. Para tentar botar na cintura, rodar na cintura, segurar com uma mão só, jogar, lançar e segurar com uma mão só. E aí você começa a ver sorrisos, você começa a ver a questão do suor, que só pelo ato de você buscar o arco que seu amigo pegou, eu mostro a ele que no final eles fizeram sim, alguma coisa. Não vou dizer que é uma prática de Atividade Física intensa, mas eles saíram daquele estado de sedentário e não só praticaram movimentos mas também tiveram momento de lazer né? E de sorriso, de integração, e aquilo ali, para mim, meia hora daquilo todo dia já é ótimo. [...] Então mostro pra eles aquilo ali. Então quando se fala em Educação Física, vamos lá pra fora, não fechem a cara, pode ser um momento gostoso e prazeroso, já chegou idosa pra me abraçar e dizer: "professora eu ja cheguei com tanta dor de cabeça, tão tensa, e você me fez tão...eu fiquei tão relaxada depois da sua aula, então eu quero agradecer. É quando a gente escuta esse tipo de elogio , que eu falei da senhorinha, um abraço...e quando a gente volta pra a sala de aula e ele diz: hj não é prática não é professora? e você ve que eles sentem necessidade de ir na prática. coisa que na noite é difícil você levar. então quando você sente que eles estão sentindo a falta, você ja ve que já conseguiu alguma coisa. Então abraçar o elogiar o pedir pra ir pra a pratica depois de um dia de trabalho, a gente já percebe essa devolutiva." (P1)

Quanto às formas de avaliar, embora não apresentadas pela totalidade dos sujeitos, foi possível percebermos diferentes formas de avaliação do conhecimento acerca dos Saberes Escolares em Saúde. Seguindo os princípios trazidos para a avaliação enunciados, vimos em P2 e P5 o uso da avaliação como forma de Feedback, implicando no uso de avaliações durante as aulas, sob a forma de questionamentos.

Aí as vezes eu vou perguntar, pronto: há umas duas semanas ... acho que fui dar uma aula sobre suplementos alimentares e atividade física. E aí eu fazia questionamentos e dizia: "bem, quem estudou comigo sabe, porque eu já expliquei.." "é professora, você já explicou mesmo". Entendeste? É assim, você ter a segurança de dizer: "eu disse e você que não tá lembrado..." "não professora, realmente você falou". Tá entendendo? E aí você ter a segurança é bem positivo. (P2)

A prova prática é na aula e é assim, é basicamente: "o que é que vocês acharam da aula de hoje, como é que foi?" Aí uma vez ou outra eu anoto o registro deles, "aqui ele acertou isso, aquilo e aquilo outro" aí eu anoto e dou uma pontuação 'x'. Mas, é basicamente a avaliação...comportamental, ela é processual né? A avaliação através de provas e seminários. (P5)

Com P5, vimos a mudança da forma de avaliar de acordo com a intencionalidade proposta, evidenciando diversas formas de avaliação, como provas, simulados, seminários, provas práticas e debates. No entanto, um dado importante corresponde à participação das avaliações de Educação Física na rotina de provas simuladas que ocorrem na Escola.

poucas vezes eles me dão o feedback e acaba mesmo assim: eu "medindo" esse conhecimento através de provas, infelizmente. Mas, assim, nos seminários de alguma forma eu consigo avaliar a evolução desta discussão. E eu faço análise comportamental deles. Então eu faço análise comportamental, avaliação

comportamental, a avaliação no caso a gente tem prova, que eles cobram muito simulados. Como eu tenho abertura porque sou uma disciplina teórico prática, eu tenho abertura para fazer prova ou não. Eu posso fazer minha prova prática, né, oral? Então, mas normalmente eu participo dos simulados. (P5)

ESCOLA: [REDACTED]
 DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Questões para o simulado II Bimestre Educação Física)
 PROFESSOR: [REDACTED]
 ALUNOS (as): _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____

- 1) Atualmente é de domínio público que a prática da Atividade Física promove saúde. E para além disto os cientistas alertam que devemos adotar outros hábitos saudáveis para termos uma boa qualidade de vida, neste sentido podemos dizer que:
 - a) Idosos não podem fazer atividade física;
 - b) Sal em excesso faz bem pra saúde;
 - c) Beber água antes e durante a atividade física é prejudicial para saúde;
 - d) Praticar atividades físicas em grupos é uma boa forma de tornar o exercício mais agradável e duradouro.

- 2) O IMC indica se a pessoa está acima ou abaixo do peso considerado saudável, para tanto podemos afirmar que...
 - a) O índice de massa corporal (IMC) pode ser reduzido com a prática de atividade física;
 - b) Quanto maior o IMC mais magro a pessoa é;
 - c) Para calcular o IMC além do peso e da altura, é necessário a idade da pessoa;
 - d) Quanto menor o IMC mais gordo a pessoa é;

QUESTÕES PARA O SIMULADO
 DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA
 CONTEÚDO DA II UNIDADE: GINÁSTICA

- 1) Marque a questão correta em relação ao conceito de 'Ginástica'.
- a) ginástica engloba uma série de modalidades competitivas. Integrada por um sistema de exercícios físicos, especialmente escolhidos, que requerem força, flexibilidade, equilíbrio e agilidade.
 - b) ginástica engloba uma série de modalidades competitivas e não competitivas. Integrada por um sistema de exercícios físicos, especialmente escolhidos, que requerem força, flexibilidade, equilíbrio e agilidade.
 - c) ginástica engloba uma série de modalidades competitivas e não competitivas. Integrada por um sistema de exercícios físicos, especialmente escolhidos, que requerem apenas força.
 - d) ginástica engloba uma série de modalidades competitivas e não competitivas. Integrada por um sistema de exercícios físicos, especialmente escolhidos, que requerem apenas flexibilidade.
 - e) ginástica engloba uma série de modalidades não competitivas. Integrada por um sistema de exercícios físicos, especialmente escolhidos, que requerem força, flexibilidade, equilíbrio e agilidade.
- 2) Marque a opção que define a sequência correta em relação aos tipos de ginástica.
- (1) Ginástica Rítmica (2) Ginástica Laboral (3) Musculação (4) Alongamentos (5) Ginástica Olímpica
- a) 1. G. Competitiva, 2.G. p/ Promoção da Saúde, 3.G. p/ Promoção da Saúde, 4.G. p/ Promoção da Saúde, 5.G. Competitiva
 - b) 1. G. Competitiva, 2.G. p/ Promoção da Saúde, 3.G. Competitiva, 4.G. Competitiva, 5.G. Competitiva
 - c) 1. G. Competitiva, 2.G. p/ Promoção da Saúde, 3.G. Competitiva, 4.G. p/ Promoção da Saúde, 5.G. Competitiva
 - d) 1. G. p/ Promoção da Saúde, 2.G. p/ Promoção da Saúde, 3.G. p/ Promoção da Saúde, 4.G. Competitiva, 5.G. Competitiva
 - e) 1. G. Competitiva, 2.G. Competitiva, 3.G. p/ Promoção da Saúde, 4.G. p/ Promoção da Saúde, 5.G. Competitiva

3) Marque a alternativa que representa a sequência correta das modalidades de ginástica:



- a) Figura 1= Ginástica Olímpica, Figura 2= Musculação, Figura 3= Ginástica Laboral, Figura 4= Hidroginástica
- b) Figura 1= Ginástica Olímpica, Figura 2= Hidroginástica, Figura 3= Ginástica Laboral, Figura 4= Musculação
- c) Figura 1= Ginástica Olímpica, Figura 2= Ginástica Laboral, Figura 3= Hidroginástica, Figura 4= Musculação
- d) Figura 1= Ginástica Laboral, Figura 2= Ginástica Olímpica, Figura 3= Musculação, Figura 4= Hidroginástica
- e) Figura 1= Ginástica Olímpica, Figura 2= Ginástica Laboral, Figura 3= Musculação, Figura 4= Hidroginástica

Figura 08: Relação de materiais utilizados por P5 em suas avaliações: simulados e provas escritas (Recorte)

A fala de P5 demonstra a forma como o mesmo compreende, em parte, a avaliação que pratica em relação aos Saberes da Saúde. Quando denota sentimento de tristeza por aplicar provas como formas de avaliação, o sujeito nos permite problematizar até onde vai o limite do que pode ou não se configurar como elemento limitante a uma prática avaliativa. Inclusive questionar se, a partir dos princípios teórico-metodológicos assumidos, o sujeito reconhece que constrói uma linha de ação coerente. A análise que estabelecemos, considerando a articulação que P5 faz entre a forma como o mesmo legitima a abordagem da Saúde na escola, sua teoria pedagógica adotada para a compreensão do que é Saúde e sua articulação à Educação Física, bem como os

princípios adotados para a sistematização do conhecimento evidenciam uma linha de coerência no trato com o conhecimento que não se apresenta da mesma forma entre aqueles que fizeram parte de nossa revisão e apresentam a Saúde enquanto objeto principal para a sistematização do conhecimento nas aulas de Educação Física.

Outra forma de estruturação da avaliação disse respeito, na fala de P3, diante da presença de situações práticas ocorridas nas aulas, fazendo com que o estudante rememore aquilo que foi abordado nas aulas anteriores, a partir da própria situação ou em conversas

Algumas situações favorecem, a outra, é quando você avalia com a própria recuperação né? Tá jogando? Tá apresentando? E aí, cansou? Já sabe porque está cansado né? Porque tá sentindo sede? Quando esse evento aparece e próximo ao que o conteúdo foi abordado, nos faz sempre lembrar a possibilidade de aplicar. Isso não é uma coisa que fica, vamos dizer assim, "eu vou esperar que ocorra algo para que isso faça, pra que eu avalie". Não. A própria conversa, no final da aula, a roda de conversa, nos permite a verbalização [...] Quando eu falei com você da caminhada, principalmente que eu faço trabalho com trilha, já me permitiu experimentar mil [...] o conhecimento teórico sobre fundamentos fisiológicos e prevenção de acidentes na prática esportiva e na prática da atividade física colocada em prática no mundo real, porque a gente vai para o campo, faz atividade e ocorre. (P3)

O ato de avaliar, embora circunscrito à lógica terminal do exame na tradição escolar de nosso país (LUCKESI, 2008) tem uma função muito mais ampla no contexto da constituição dos Saberes Escolares. Embora analisada apenas durante um momento neste estudo, podemos perceber que as formas pelas quais os professores entrevistados avaliam refletiram não apenas o conhecimento selecionado, mas o motivo pelo qual se seleciona e, por conseguinte, a tipologia de conteúdo e sua forma de organização e hierarquização no contexto das organizações e os princípios adotados para a sistematização dos saberes.

A análise dos dados apresentados pelo todo escolar e as nuances evidenciadas pelas particularidades de cada docente, trouxe-nos uma necessidade muito maior de analisar o conteúdo, expresso no sentido atribuído às avaliações que propriamente às formas, por considerarmos que as diversas maneiras de se avaliar um estudante podem ser adequadas às realidades assumindo maneiras semelhantes, com intencionalidades diversas. Neste particular, o conteúdo trazido por cada um dos blocos de sujeitos trouxe à tona uma relação intrínseca entre a legitimação que o professor atribui à abordagem dos saberes e os princípios adotados para a avaliação.

Uma boa parte dos docentes apresentou como princípio a avaliação formativa, visando o acompanhamento das atividades escolares, como forma de compreender o quanto o estudante tem aprendido durante o período de escolarização a respeito dos Saberes da Saúde. No entanto, duas falas, especificamente as de P1 e P5 trouxeram inquietações que são passíveis de análise entre o todo investigado.

Recuperando os dados trazidos pelo grau de relevância atribuído vimos que, entre os sujeitos, P1 atribuiu à Saúde, uma relevância que articula as dimensões social, afetiva e instrumental, especificamente com o público da EJA. Analisando a sua fala, percebemos uma grande importância não apenas à disseminação de conhecimentos, mas à manutenção de uma condição orgânica que propicie aos sujeitos, senão a melhoria em seu estado de condicionamento físico, ao menos o reconhecimento disto para a sua vida. Outro dado que foi trazido pelo sujeito foi a importância de perceber a alegria entre os estudantes como forma de avaliação da qualidade do que foi aprendido.

No entanto, para além disso, a reflexão em torno da perspectiva de avaliação trazido por P1 nos possibilita pensar mais além, estabelecendo análises em torno das relações estabelecidas entre Educação Física e Saúde no decorrer de sua história. Esta análise, por sua vez, permite a compreensão de que - não apenas - aqui no Brasil, seu uso como elemento de legitimação dos objetivos do estado brasileiro para com o seu povo em diferentes contextos, teve como uma de suas mais importantes características, o caráter excludente em relação a determinados grupos em virtude de diversas motivações (SOARES, 2004; SOUZA JUNIOR, 2004).

Embora reconheçamos que tais exclusões se deram em diferentes ordens, podemos compreender que, historicamente, sobretudo pela via legal a partir das Leis de Diretrizes e Bases da educação (LDB) (BRASIL, 1961; 1996) e seus aditivos, o trabalhador brasileiro, parte significativa do público que frequenta as aulas na EJA foi historicamente, mesmo que de forma velada, excluído das aulas de Educação Física.

Exemplo claro disso pode ser encontrado nas alíneas a) e b) do artigo 6º do Decreto-lei 69.450-71, que previam, respectivamente, a facultatividade às aulas de Educação Física nos cursos noturnos para estudantes trabalhadores que cumprissem jornada maior de 6 horas e que tivessem mais de 30 anos. Já na atual LDB (BRASIL, 1996), embora observemos avanços em relação à lei anterior na caracterização da disciplina enquanto componente curricular obrigatório no ensino básico independentemente de horário ou modalidade de ensino, ainda persiste em sua redação,

a facultatividade da prática para os grupos anteriormente citados, incluindo um terceiro grupo: aqueles que tenham prole, que tenham filhos (BRASIL, 2003).

Esta caracterização se torna excludente, à medida que abriu margem para toda sorte de tergiversações para justificar a não inclusão das aulas de Educação Física no currículo escolar para os estudantes da EJA, mesmo que, por força da LDB ela seja obrigatória. Como materialização de tais tergiversações, podemos situar a interpretação equivocada, tanto no que diz respeito à LDB, quanto ao que concerne ao objeto de estudo da disciplina no currículo escolar, dando margem para atribuições, ao nosso ver, equivocadas à função da Educação Física no contexto da EJA e do currículo.

Como exemplo destas atribuições, podemos apresentar o trabalho de revisão desenvolvido por Fonseca et al (2013), o qual, na busca por atribuir maior relevância para a Educação Física no contexto da EJA, imputa-lhe como missão, por meio de suas atividades, contribuir com a diminuição da evasão escolar neste contexto. Para os autores, tal feito se daria, à medida em que a disciplina passasse a se aproximar dos interesses e reais necessidades do público majoritário que frequenta as aulas nesta modalidade de ensino: os trabalhadores.

Segundo os autores tal adaptação se daria à medida em que as aulas de Educação Física passassem a assumir objetivos voltados a proporcionar momentos de descontração e aprendizagem para os estudantes, apresentando-lhes os benefícios e despertando-lhes o interesse pela atividade física como elemento fundamental para uma vida com Saúde. Metodologicamente, apontam como possibilidades para isso, o trabalho nas aulas de forma circunscrita a espaços para além das quadras, exemplificando a partir da prática de atividades como a ginástica laboral, alongamentos e relaxamentos, aliados aos jogos de caráter lúdico como estratégias para as aulas.

Com isso, a Educação Física ganharia importância, à medida em que, se os estudantes não possuem tempo para a prática de exercícios em virtude da sua rotina de trabalho, "a escola passa a ser então uma opção para usufruírem dos benefícios da atividade física (FONSECA et al, 2013 p. 7)", elemento que os motivaria para a participação nas aulas de Educação Física e por conseguinte, contribuiria, segundo os autores, para a diminuição da evasão na escola. Ou seja: além da legitimação instrumental, o aspecto afetivo seria elemento para a aproximação entre os sujeitos aprendentes com a disciplina, em detrimento de seu objeto. No entanto, diante deste grau

de relevância, questionamos: seria isto que justificaria a importância da Educação Física na Escola? Remediar os problemas imediatos e criar ambientes de alegria? Ou trazer as ferramentas necessárias para que o estudante compreenda os problemas inerentes ao entorno de sua vida para melhor intervir nela?

Pensamos como melhor alternativa a segunda resposta, pois, como mais uma dentre as várias práticas sociais do homem (SAVIANI, 2011), empregar à escola e à uma disciplina a função de remediar os males da sociedade – no caso de P1, atenuar problemas de ordem patológica – se torna uma tarefa que fugiria ao escopo da Educação Física enquanto disciplina. O mesmo pensamos em relação à dimensão afetiva, pois embora seja importante – e porque não dizer interessante e necessária - a perspectiva de promover o aprendizado em um ambiente feliz, não é o ato de sorrir ou o quanto uma pessoa sorriu que deve mediar, em nossa análise, o quanto um estudante aprendeu. O elemento mediador do que se deve apresentar como resultado de uma aprendizagem é a forma como o estudante consegue evidenciar conjunto de relações entre o objeto da disciplina com a prática social.

Neste sentido, embora concordemos com os autores em relação à necessidade de a Educação Física adaptar seus objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, e processos de avaliação às possibilidades dos estudantes, pensamos diferente em relação ao modo como isso deve se dar. Diferentemente dos autores, pensamos que a adaptação destes elementos didático-metodológicos, caso almejem estabelecer relação com a realidade social do estudante da EJA, precisam fazer ir para além de um elemento compensatório, que se adapte com vistas a preparar sujeitos para adaptarem-se às jornadas de trabalho extenuantes, a partir da ginástica laboral.

Afirmamos isso com a plena consciência de que abordamos o conteúdo Ginástica Laboral em nossa experiência com a EJA (OLIVEIRA; SOUSA; MELO, 2015). Porém, isso não se deu com o fim de que o estudante saísse da escola revigorado, para encarar a lida do dia seguinte, pois pensamos que a Educação Física e o ensino da Saúde, sejam entre os estudantes da EJA ou qualquer outros, não tem, obrigatoriamente, uma função compensatória. No entanto, pensamos que a função social da Educação Física na Escola e, por conseguinte, os elementos que devem nortear a avaliação dos estudantes seja a pedagogização dos temas da cultura corporal para que o estudante possa reconhecer, sistematizar, aprofundar e explicar a relação destes temas com sua vida (COLETIVO DE

AUTORES, 2012). Inclusive, diante destas relações, a função compensatória pode até aparecer, à medida que o estudante passe a empregar aqueles conhecimentos, aprendidos na escola, em sua vida e na vida de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Genericamente, podemos sintetizar que esta pesquisa intencionou compreender a forma como sujeitos imersos no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar compreendem e, diante desta compreensão, pedagogizam sob a forma de Saberes Escolares, o conjunto de conhecimentos que perfazem os Saberes da Saúde. Este estudo se insere entre as pesquisas acerca da prática pedagógica e formação profissional em Educação Física, e implica no exame em torno de como os dados da realidade investigada evidenciaram a forma como se dá a constituição dos Saberes em Saúde.

No que diz respeito às regularidades inerentes à articulação entre os dados de campo trazidos pelas falas e documentos apresentados e as categorias analíticas percebemos que a Saúde se constitui como um objeto dinâmico cuja compreensão, evidencia tendências que buscam a sua instituição como algo neutro e individual, mas que, contraditoriamente, materializa ações de cunho político-ideológico e, conseqüentemente, pedagógico, que têm repercussões nas ações sobre o coletivo.

Diante deste particular, a apropriação de uma perspectiva de Saúde, representa, além de um processo de reapropriação de conhecimentos já existentes, hegemônicos ou não na história de uma disciplina, a apropriação dos rebatimentos que conceitos-chave inerentes a ela trazem à nossa prática profissional. Não à toa, o tratamento de conhecimentos como a Aptidão Física, ganha maior aproximação a uma dimensão ampliada e coletiva, quando o referencial teórico de base que lhe sustenta se propõe a compreender a Saúde como objeto social, econômica e historicamente situado.

Do contrário, quando pensada sob uma ótica individual, a mesma Aptidão Física é tida como um conhecimento de responsabilidade subjetiva, contextualizada de forma restrita a aspectos imediatos. E mais voltada à responsabilização do sujeito por seu estado de Saúde, diante de seu referencial teórico de base comportamentalista.

No entanto, é possível constatar que a assunção de uma ou outra forma de se compreender a Saúde não se dá por acaso. É antes de tudo, condicionada pela já

relatada hegemonia de determinado saber em detrimento de outro, bem como, pelo percurso formativo ao qual se teve acesso. No que concerne ao primeiro caso, podemos elencar as diferentes formas as quais vimos como a Saúde foi compreendida em sua consonância ao referencial teórico hegemônico em cada época, implicando à formação e à prática em torno do ensino da Saúde, perfis diferenciados de professores.

No que corresponde ao perfil formativo, destacamos a forma como a indisponibilidade de momentos ou disciplinas que articulassem a Saúde com a Educação Física escolar se instituiu como elemento condicionante à relação estabelecida por cada docente a respeito do tema. Exemplo disto, foi a instituição de uma compreensão individual, compensatória e preventivista entre sujeitos que afirmaram ter experimentado relações com a Saúde apenas a partir de disciplinas de âmbito biológico ou por meio de grupos de pesquisas em sua formação inicial.

No que concerne ao processo de constituição dos Saberes Escolares em Saúde, concluímos que as repercussões desta circunstância pode influenciar não apenas a forma como os sujeitos percebem a Saúde, mas a forma como os mesmos veem sua articulação com os Saberes da Educação Física, interferindo no processo de seleção, organização e sistematização dos saberes.

Neste movimento, embora o docente possa perceber como possível o tratamento da Saúde a partir dos conhecimentos trazidos pela Educação Física, quando o mesmo não estabelece uma linha de coerência teórico-metodológica, a relação de simultaneidade entre os saberes de ambas se revela apenas parcialmente. Isso evidencia limitações não apenas ao grau de ampliação, mas à própria legitimação que se propõe imprimir à Saúde.

Entre os sujeitos que participaram deste estudo, esta situação se evidenciou entre os que revelaram a adoção de referenciais teórico-metodológicos de Saúde situados pelo bem estar social, no momento em que apontavam a forma como percebiam a pedagogização da Saúde na disciplina: Apresentando legitimações que instituem à relação Saúde↔educação física, uma perspectiva compensatória, de ordem instrumental, ou mesmo preventiva, de ordem propedêutica.

Revisitando as bases conceituais que subsidiam as perspectivas de legitimação expostas pelos docentes em diálogo com a literatura inerente ao tema, percebemos que a dimensão compensatória guarda importância histórica e influência hegemônica na forma como a Educação Física percebe sua relação com a Saúde. No entanto, tal contribuição

será limitada, enquanto for compreendida estritamente como fruto dos aspectos clínico/individual ou pela lente da epidemiologia tradicional, que trata o cuidado a partir da lógica do comportamento de risco, isolado das determinações socioeconômicas que circunscrevem a vida.

Já no que concerne ao uso e apropriação das fontes, este estudo constatou que sua importância para o processo de seleção tem grande importância, seja diante do reconhecimento ou mesmo do desconhecimento de que os documentos oficiais ofertados pela rede possibilitam com que o docente trate a Saúde.

Neste contexto, principalmente diante do desconhecimento da existência ou especificidade de uma fonte, como uma proposta curricular, o docente busca se apropriar de outros materiais, inclusive, atribuindo aos mesmos, o caráter de ferramenta pedagógica em casos específicos, o que nos permite constatar a necessidade do constante diálogo entre de redes de ensino e professores em torno do que pode ser utilizado ou não como referência em seus documentos para o trato da Saúde.

No que corresponde à organização dos saberes da Saúde, percebemos que a tipologia adotada por um docente mantém aproximações que nem sempre são lineares em relação ao referencial pedagógico adotado no processo de seleção. Esta particularidade, presente tanto no campo investigado quanto na literatura, apresentou, ao menos no primeiro contexto, relações com as condições estruturais, bem como, com o conjunto de possibilidades que ações externas à escola permitem ao professor fazer uso de uma dada forma de hierarquizar e sequenciar os conteúdos selecionados.

No entanto, em casos nos quais as condições estruturais das escolas não interfiram decisivamente no estabelecimento de uma lógica para a sequenciação e hierarquização dos saberes da Saúde, esta não linearidade também pode expressar um primeiro produto da falta de articulação teórico metodológica assumida entre o conceito de Saúde e sua legitimação enquanto movimento de articulação aos saberes da Educação Física.

A situação inerente à não-linearidade entre o conceito de Saúde e sua forma de legitimação também contribuiu para a constatação de que nem sempre a articulação de simultaneidade entre temas da Educação Física e Saúde expressam uma lógica subjacente. Este dado se expressou entre os professores de nosso campo, diante da menção ao uso da referência de organização trazida pelos documentos curriculares do

Estado, que tratam a Saúde sob esta perspectiva como referencial para a organização e hierarquização dos conteúdos.

No entanto, quando analisada em seus pormenores, a organização da maioria dos professores não tratou a Saúde de forma ligada à dimensão ampliada, inerente à lógica subjacente. O que ocorreu foi, quando muito, um paralelismo entre conteúdos de ordem individual, biológica e singular da Saúde aos temas trazidos pelos documentos.

Embora reconheçamos que tais documentos ainda careçam de um estudo que vise sua sistematização no sentido de aprofundar os nexos e relações inerentes à Saúde presente nos objetivos, conteúdos e expectativas de aprendizagem para uma dimensão mais ampla, este dado contribui para que pensemos até que ponto os referenciais da Aptidão Física Relacionada à Saúde, da Cultura Corporal e da Cultura Corporal de Movimento tipificam o que é objeto da Saúde e da Educação Física no contexto da organização dos Saberes Escolares.

Preliminarmente, pensamos que a primeira trata a Saúde como objeto não paralelo, enquanto a segunda e a terceira, sob diferentes pontos de vista, traçam paralelos mais ou menos profundos entre tais saberes, inclusive, sob diferentes concepções de Saúde coletiva. No entanto, apenas estudos mais detidos a este aspecto poderão situar sob que lógica se institui e quais seriam os limites e avanços inerentes a tais lógicas. A sistematização dos Saberes Escolares em Saúde, enquanto linha de coerência, mantém forte relação com a relevância atribuída pelo docente para o trato da Saúde. Porém diante da forma como nos apropriamos de um dado referencial, a linha de ação, assim como os processos de hierarquização e sequenciação dos Saberes da Saúde apresenta aproximações que evidenciam maior ou menor coerência entre aquilo que se tem como relevante e o que se institui enquanto coerência metodológica de ensino.

Em relação aos procedimentos metodológicos para o ensino, tanto a literatura investigada quando o campo, apresentaram pouca articulação entre a relevância, a linha de ação e a forma como o professor pode se utilizar para transmitir o conhecimento, embora também tenhamos percebido que as condições escolares trazem implicações para a escolha do melhor método de ensino. Articulando dados da literatura e do campo, percebemos que o método de ensino expositivo, por exemplo, atende a linhas de ação que podem transitar entre perspectivas mais utilitárias ou mais problematizadoras a

respeito da Saúde, carecendo ao docente a escolha da forma que melhor articule conteúdo e objetivo proposto para a sua aula.

No que concerne à avaliação, percebemos que este item carece de atenção, diante do seu uso ainda relacionado, na literatura e no campo, mesmo que em uma perspectiva não punitiva, à análise de hábitos de Saúde adotados pelos estudantes fora da escola. Embora saibamos que esta perspectiva se institui como hegemônica dentro do que se entende como objeto da Saúde na Educação Física, as bases teóricas que lhe dizem respeito precisam ser problematizadas e superadas, em prol de avaliações que, além de não punitivas, sejam significativas ao aprendizado discente.

Neste caso, uma avaliação significativa não exclui a possibilidade do uso de ferramentas como testes motores ou antropométricos como formas de se analisar o que o estudante aprendeu sobre a relação fisiológica e anatômica abarcadas pela Saúde. No entanto, também apresenta elementos que buscam apresentar os seus resultados como elementos que são relativos, diante do contexto de cada realidade vivida.

No início deste texto, dizíamos que um problema da prática pedagógica motivou a proposição desta pesquisa. Especificamente, o problema correspondeu à dúvida que professores da Rede Pública Estadual de Pernambuco tinham em torno dos limites e possibilidades que o referencial proposto pelo estado traria para a constituição dos saberes da Saúde na Educação Física.

A partir do resultado desta pesquisa, foi possível percebermos que não apenas os documentos, como a prática dos professores desta rede proporcionam tal possibilidade. Tal constatação foi acompanhada da percepção de que o uso do documento se institui como um elemento importante, embora não exclusivo a outras possibilidades de apropriação referencial, o que atribui ao mesmo a importância de um material de consulta que, aliado ao referencial defendido ou desenvolvido pelo professor diante das circunstâncias de formação e prática já mencionados possibilita a abordagem da Saúde nas aulas de Educação Física.

No entanto, sendo uma proposta curricular um produto de uma política curricular datada e, portanto, limitada ao período de sua produção, a análise que o docente estabelecerá sobre ela requer a busca por elementos superadores no trato da Saúde. Especificamente, a partir de cada realidade, pensamos como possibilidade aos docentes que fazem ou fizerem uso de uma proposta curricular no trato com a Saúde, a busca pela

superação da centralidade nas dimensões fisiológicas e anatômicas , em prol de seu uso dentro de uma dimensão mais ampla, que congregue elementos de ordem social e coletiva, situados pela determinação social da Saúde.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP** v.9 n.1, 2010.

ANDERSON, Bob. **Alongue-se**. 23. Ed. Rev. E Atual. São Paulo: Summus, 2003.

ALMEIDA-FILHO, N. Qual o sentido do termo Saúde? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 16 n. 2 p. 300-301, abr-jun, 2000.

_____. Towards a Unified Theory of Health-Disease: I. Health as a complex model-object. **Rev Saúde Pública**. v. 43 n. 7, 2013.

ALMEIDA U. R; OLIVEIRA V.M.; V. BRACHT. Educação Física Escolar e o trato didático-pedagógico da Saúde: desafios e perspectivas. In: WACHS, F.; ALMENDA, U. R.; BRANDÃO, F.F. (org.) **EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE COLETIVA: Cenários, experiências e artefatos culturais**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016. – 379 p.

AMARAL, L. V. **Textos didáticos na prática pedagógica do professor de Educação Física da rede estadual de ensino de Pernambuco: possibilidades, limites e contribuições**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa Associado de pós-graduação em Educação Física UPE-UFPB, Recife, 2012.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. in: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional** - 6ª ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

BAGRICHEVSKY, M. CASTIEL, L. D.; VASCONCELLOS-SILVA, P. R. 3 ADRIANA ESTEVÃO, A. Discursos sobre comportamento de risco à Saúde e a moralização da vida cotidiana. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15. 2010 p. 1699-1708.

BARBOSA, A. **O conceito de Saúde nas aulas de Educação Física: uma abordagem pedagógica com alunos do Ensino Médio**. 2012. 21 p. Monografia (Graduação em Educação Física) –Escola Superior de Educação Física, UPE, Recife, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BARROS, J.A.C. Pensando o processo Saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Saúde e Sociedade**, v. 11, n. 1, 2002.

BENTO, T. Revisões sistemáticas em desporto e Saúde: Orientações para o planeamento, elaboração, redação e avaliação. **Motricidade**, v.10 n.2, p. 107-123. 2014
BOORSE, C. On the Distinction between Disease and Illness. **Philosophy & Public Affairs**, v.5, n. 1 pp. 49-68. 1975

_____. **Health as a Theoretical Concept**. *Philosophy of Science*. V. 44, No. 4. 1977.

BOUCHARD, C. et al. Exercise, fitness, and health: the consensus statement. In: BOUCHARD, C. et al. **Exercise, Fitness, and Health**. Champaign, Illinois, Human Kinetics, P. 3-28, 1990

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. **EDUCAÇÃO FÍSICA & CIÊNCIA: cenas de um casamento (in)feliz**. 3ª ed. Ijuí-RS: :Editora Unijuí, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Educação Física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 96p.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. 114p.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEM, 2000.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9394.htm#art92>>. Acesso em 04/11/2015

_____. Lei n. 9.131, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>. acesso em 04/11/2015.

_____. **Decreto Nº 6.286, de 5 de Dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na

Escola - PSE, e dá outras providências. – Casa Civil – Subchefia para assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm> Acesso em 04/11/2015.

BREILH, J. **Investigação da Saúde na Sociedade: Guia pedagógico sobre um novo enfoque no método epidemiológico**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto da Saúde; Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 1989. 215 p.

BREILH, J. Las tres 'S' de la determinación de la vida: 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. In: Passos Nogueira, Roberto (ed). **Determinação social da Saúde e reforma sanitária**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos de Saúde, CEBES, 2010. 200 p.

CAPONI, S. A Saúde como objeto de reflexão filosófica. In: BAGRICHEVSKY, M; PALMA, A; ESTEVÃO, A. (orgs) **A Saúde em debate na Educação Física Blumenau (SC)**: Edibes, 2003.

CARVALHO, N. A. **Abordagem pedagógica de temáticas da Saúde nas aulas de Educação Física escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa associado de pós graduação em Educação Física UPE/UFPB, Recife, 2012.

CARVALO, Y.M.; CECCIM, R.B. *Formação e Educação em Saúde: aprendizados com a Saúde Coletiva* In: Campos, G. W. S.; MINAYO, M. C. S; Akerman, M.; Drumond Júnior, M.; Carvalho, Y. M. (org.) **Tratado de Saúde coletiva**. São Paulo, Hucitec. 2006. p.149-182.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a História que não se Conta**. Campinas: Papyrus, 2010.

CHEPTULIN, Alexandre. **A DIALÉTICA MATERIALISTA: Categorias e leis da Dialética**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004

ClAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C.F (org). **Dicionário a educação profissional em Saúde**. 2ª Ed. EPSJV, 2008.

CNDSS – Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde. **As causas sociais das iniquidades em Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: 2ª ed. Cortez, 2012.

COLIN, E.C. ; PELICIONI, M. C. F. **Territorialidade e Promoção da Saúde: quando a gestão participativa faz a diferença**. In: 2º Simpósio Brasileiro de Saúde e Ambiente, 2014, Belo Horizonte - Minas Gerais. Anais do 2º Simpósio Brasileiro de Saúde e Ambiente, 2014.

COOPER, C. L. F.; SAYD, J. D. Concepções de Saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, P.; ESTEVÃO, A.; DA ROS, M. (Orgs.). **A Saúde em Debate na Educação Física**. Blumenau, Nova Letra: 2006, p. 179-200.

CORDEIRO, et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Cir.** Rio de Janeiro, v. 34, n. 6. p. 428-431, 2007.

COSTA, F. SILVA, J. DINIZ, M. A importância da interface educação\Saúde no ambiente escolar como prática de promoção da Saúde **Informe-se em promoção da Saúde**, v.4, n.2. p.30-33, 2008.

COSTA, E. A; ROZENFELD, S. Constituição da Vigilância Sanitária no Brasil. In: **Fundamentos da Vigilância Sanitária**. (Rozenfeld, S., org.) Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. 2000. pp.15-40.

CZERESNIA, D. O risco na sociedade contemporânea: relações entre ciência, cultura e Saúde. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVAO, Adriana; PALMA, Alexandre. (Org.). **A Saúde em Debate na Educação Física**. Ilhéus: Editus, 2007, v. 3, p. 275-292.

DARIDO, S. C. ; BONFA, A. C. ; SANCHES NETO, L. . **Saúde, Educação Física escolar e a produção de conhecimento no Brasil**. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife/Olinda. Conbrace, 2007. v. 1. p. 26-26.

DEVIDE, F.P. Educação Física e Saúde: em busca de uma reorientação para a sua práxis **Movimento**. Ano III - Nº 5 - 1996

DONATO, A. F. Algumas considerações sobre tendências pedagógicas e educação e Saúde. BIS, **Boletim do Instituto de Saúde (Impr.) [online]**. 2009, n.48, pp. P. 5-14

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

DUPAS, G. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estud. av.** v.12 n.34 São Paulo. 1998

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FARIAS, I. M. S. **DIDÁTICA E DOCÊNCIA: Aprendendo a profissão**. 4ª ed. Brasília - DF: Liber Livro, 2014.

FARINATTI, PTV. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um ensaio sob o prisma da Promoção da Saúde. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**; v.16 n. 1. P. 42-47.1994

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional** - 6ª ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

FERREIRA, M. S. Aptidão Física e Saúde na Educação Física Escolar: ampliando o enfoque. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, 2001.

FERREIRA H. S.; OLIVEIRA B. N; SAMPAIO J. C. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a Saúde e a Educação Física escolar: Conceitos e metodologias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 35 n. 3. p. 673-85. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **CICLOS, SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FORQUIN, J. C. **ESCOLA E CULTURA: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 208 p.

FREITAS, L.C. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. in: . *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002

GAMBOA, S.A.S. Saberes Escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta. In: Hermida, J. F. (Org.) **Educação Física: Conhecimento e Saber escolar**. João Pessoa - PB: Editora Universitária da UFPB, p 51–72. 2009.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. 5ª ed. rev. Campinas, SP; Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**- 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOMES, I M. E se Ivan Illich fizesse atividade física?: Reflexões sobre tormentos modernos. **Pensar A Prática**, Goiás, v. 01, n. 12, p.1- 11, janeiro/abr. 2009.

GOMES, I.S; CAMINHA, I.O. Guia para estudos de revisão sistemática: Uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20 n.1. p. 395-411. 2014.

Gomide, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. 2012. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simp_osio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf acessado em 15/03/2016

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. "Projeto 'atividade física e Saúde': uma proposta de promoção de Saúde". **Revista da associação dos professores de Educação Física de Londrina, Londrina**, v. 7 n. 13, p. 15-22 1992.

_____ Educação Física escolar: uma proposta de promoção de Saúde. **Revista da associação dos professores de Educação Física de Londrina, Londrina**, v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993a.

_____ Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da Saúde através da Educação Física escolar **Revista da associação dos professores de Educação Física de Londrina, Londrina**, v. 8, n. 15, p. 3-11, 1993b

GUEDES, D. P. Sugestões de conteúdo programático para programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da Saúde. **Revista da associação dos professores de Educação Física de Londrina**. V. 9, n, 16, p. 3-14, 1994.

GUIMARÃES, C.. **Educação física escolar e promoção da Saúde: uma pesquisa participante** 2009. Dissertação (mestrado em Educação Física), Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

GRILLO, M. J. C. ; VASCONCELOS, M. ; SOARES, S. M. . **Práticas educativas e tecnologias de abordagem do indivíduo, da família e comunidade**. NESCOM/Editora UFMG. 2009

HEIDMANN, I.; ALMEIDA, M.; BOEHS, A.; WOSNY, A.; MONTICELLI, M. PROMOÇÃO À SAÚDE: trajetória histórica de suas concepções. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15 n. 2352-2358. 2006

KNUTH A.G; LOCH M.R "Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa"? Um ensaio sobre Educação Física e Saúde na escola. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde** V. 19, N. 4 (2014)p. 429-440

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

GAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

LENIN, V. I. **O ESTADO E A REVOLUÇÃO: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução**. São Paulo: Centauro, 2007.

LEONELLO, V. M; L'ABBATE. Educação em Saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. **Interface (Botucatu)** v.10 n.19 Botucatu, 2006

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo** - Lisboa: Horizonte, 1978.

LIRA, G.J.S. **A Educação Física no exame nacional do ensino médio: experiências da prática pedagógica em uma escola da cidade do Recife-PE**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física). Programa Associado de Pós-Graduação UPE/UFPB. Recife-PE, 2017.

LORENZINI, A.R; BRASILEIRO, L.T.; TAVARES, M. SOUZA JUNIOR, M. **Educação Física na educação básica e a formação continuada dos professores da rede estadual de Pernambuco**. Projeto de Pesquisa. Escola Superior de Educação Física. Recife. 2014.

LUCKESI C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez; 2008.

LUNARDI, V. L. Problematizando conceitos de Saúde a partir do tema da governabilidade dos sujeitos. Revista Gaúcha de Enfermagem. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 26-40, jan. 1999.

MACENO, N. G; GUIMARÃES, O, M. **implicações do novo ENEM em escolas estaduais de Curitiba**. Anais do XVI Encontro Nacional de Ensino de Química/X Encontro de Educação Química da Bahia. Salvador-BA, 2012.

MALDONADO D. T.; BOCCHINI, D. Educação Física escolar e as três dimensões do conteúdo: Tematizando os esportes na escola pública. **CONEXÕES: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. n. 12 n. 2. 2014. P.147-165.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, NR; PEREIRA, S. F. ; AMARAL, G. A. . Contribuições da produção de conhecimento sobre Saúde e qualidade de vida para a Educação Física escolar. XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/II Congresso Internacional de Ciências do Esporte; Recife/Olinda – PE; 2007

MINAYO, M. C. D. S.; (ORG.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____ SAÚDE-DOENÇA: Uma concepção popular da Etiologia. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro. V. 4 n. 4. 1988

MOHR, A. & SCHALL, V. T. Rumos da Educação em Saúde no Brasil e sua Relação com a Educação Ambiental. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.8 n.2: 199-203. 1992.

MOROSINI, M V; FONSECA, A. F.; PEREIRA, IB. Educação em Saúde. In: PEREIRA, I.B; LIMA, J.C.F. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NAHAS, M. V; CORBIN, C. B. Educação para a aptidão física e Saúde: justificativa e Sugestões para implementação nos programas de educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 6, n. 3, p. 14-24, 1992.

NAHAS, M. V. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. São Paulo, 1997.

NAHAS, M. V. et. al. Methods and participant characteristics of a randomized intervention to promote physical activity and healthy eating among brazilian high school students: the saude na boa project. **J Phys Act Health** v. 6 p. 153-162. 2009;

NAHAS, M.V; BARROS, M.V.G; FRANCALACCI, V. O pentáculo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou Grupos **Revista Brasileira de Atividade. Física E. Saúde**; v.5 n.2 48-59, abr.-jun. 2000.

NETTO, J.P. **O que é marxismo** (Coleção primeiros passos) Brasiliense, 2006

OLIVEIRA, J.P.S; **A constituição de saberes em Saúde para a Educação Física escolar: em busca de possibilidades**. Monografia de graduação (Licenciatura em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física-UPE. Recife, 2013.

OLIVEIRA J.P.S; SOUSA, F.C; MELO, M.R. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CHÃO DA ESCOLA ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: relato de experiência com estudantes da Educação com Jovens e Adultos. **Motrivivência** v. 27, n. 45, p. 247-261, setembro/2015

OLIVEIRA, J. R. G. **A prática da ginástica laboral**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

Organização Mundial de Saúde. **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CUIDADOS PRIMÁRIOS DE SAÚDE** Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978

_____. **A carta de Ottawa para a Promoção da Saúde**. Geneve: WHO; 1986.

PALMA, A. Educação Física, corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar” **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, , jan. 2001. p. 23-39

PELICIONI, M. C. F.; PELICIONI, A. F. Educação e promoção da Saúde: uma retrospectiva histórica. **O mundo da Saúde**, v. 31 n. 3, 2007. p. 320-328

PERNAMBUCO. Orientações TeóricoMetodológicas Para o Ensino da Educação Física - Ensino Fundamental e Médio. Recife, SEDUC-PE 2010. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/otm_educacao_fisica2010.pdf. Acesso em: 10 Jan. 2015.

_____. Parâmetros curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio. Recife, SEDUC-PE e UNDIME 2014. Disponível em:

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISIC_A_EFM.pdf . Acesso em: 10 Jan. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares de Educação Física – Educação de Jovens e Adultos. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISIC_A_EJA.pdf acessado em 15 de jan de 2016

_____. Instrução Normativa 01/2011 de 14 de janeiro de 2011. Orienta procedimentos para o cumprimento da Carga Horária do Curso Noturno de 800 horas anuais através de Projetos Interdisciplinares. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 14 Jan. 2011.

_____. Instrução Normativa 01 /2012 de 28 de fevereiro de 2012. fixa normas para a reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, para o ano letivo de 2012. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 28 Fev. 2012.

PINA, L. D. Atividade Física e Saúde: Uma experiência Pedagógica orientada pela Pedagogia histórico Crítica. **Motrivivência**, n. 30, 2008. p. 158-168.

PINHO, C. S. B. **Educação Física e Saúde: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2011.

QUEIRÓS, V. M; ENGRY, E. Y. Bases metodológicas para a assistência de enfermagem em Saúde coletiva, fundamentadas no materialismo histórico e dialético. **R. Bras. Enferm.** Brasília, v. 41 n. 1 1988. p.26-33

RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física e Saúde. **Corpoconsciência**, Santo André, v.5, 2000. p.55-63

RESTREPO, H. **PROMOCIÓN DE LA SALUD: Como construir vida saludable**. Bogotá: Editorial Medica Internacional, 2001.

RIBEIRO E. H; FLORINDO A. A. Efeitos de um programa de intervenção no nível de atividade física de adolescentes de escolas públicas de uma região de baixo nível socioeconômico: descrição dos métodos utilizados. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. v. 15 n. 1 2010. p. 28 – 34.

RODRIGUES, S. C. **EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: superações e atualizações nos paradigmas da aptidão física e da cultura corporal**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação, UFPE, Recife, 2000.

RUFINO L.; DARIDO S. Educação Física escolar, tema transversal, Saúde e livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 21 n. 3 2013. p. 21-34.

SABA, F. **Mexa-se: atividade física, Saúde e bem-estar**. 2. Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**: Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” VII Colóquio Internacional Marx e Engels (FCH-UNICAMP). Campinas, SP, 2012.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C. Tematizando o discurso da mídia sobre Saúde com alunos do ensino médio. **Motrivência** n 37.. 2011. p. 115-22

SOARES, C. L **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA JUNIOR, M. A constituição dos Saberes Escolaresna educação básica. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, Recife, 2007.

_____. Política Curricular e Educação Física: competências, ciclos e qualidade social na proposta da Rede Municipal do Recife. SOUZA JÚNIOR, M (org.) **Educação Física escolar: Teoria e política curricular, Saberes Escolares e proposta pedagógica**. Recife-PE: EDUPE; 2005. p. 31-81.

_____. O SABER E O FAZER PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CULTURA ESCOLAR: O que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (Org.) **Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção**. Vitória - ES: Proteoria, 2001. p. 81–92.

_____. SABERES ESCOLARESE EDUCAÇÃO FÍSICA: O currículo como teoria e prática pedagógicas. In: Hermida, J. F. (Org.) **Educação Física: Conhecimento e Saber escolar**. João Pessoa - PB: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 73–102.

SOUZA JÚNIOR, M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16 n. 03, 2010. p. 31-49.

SOUZA, I.P; JACOBINA, R.R. educação em Saúde e suas versões na história brasileira **Revista Baiana de Saúde Pública** v.33, n.4. 2009, p.618-627.

SPOHR, C. F. et al. Atividade física e Saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano do projeto “Educação Física +”. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde** v. 19 n. 3 2014. p. 300-313.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; FRANÇA, T. L. Organização do tempo pedagógico para a construção. Estruturação do conhecimento na área de Educação Física e esporte. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 124-133, jan. 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: editora Atlas, 1987.

WHITEHEAD, M; G. DAHLGREN; What can be done about inequalities in health? **The Lancet**, V. 338 , n. 8774 , p. 1059 – 1063. 1991

YOUNG, M. Para quê servem as Escolas? **Educação e Sociadae. Campinas**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

ZANCHA, D. et al. Conhecimento dos professores de Educação Física escolar sobre a abordagem Saúde renovada e a temática Saúde. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP** v. 11 n. 1 2013. p. 204-217

ANEXOS

A. QUESTIONÁRIO USADO NO RECRUTAMENTO DOS DOCENTES PARTICIPANTES NO ESTUDO.

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) – Sob Carta de Anuência
 ESEF-UPE – E-lênos (81) 31833354; gruposefuenos@googlegroups.com
 Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - MESTRADO/DOUTORADO ACADÊMICO UPE/UFPE
 Projeto de pesquisa: Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco

FORMAÇÃO CONTINUADA 2014 QUESTIONÁRIO – DIAGNÓSTICO – julho/dezembro

1- Identificação pessoal (estes dados serão mantidos em sigilo, usados apenas para possível contato futuro)

Nome completo			
Contato – E-mail			
	Fones:		
Tempo de atuação na Rede			
Escola(s) Seduc-PE que atua - GRE (Regular ou Escola Integral?)			GRE:
Carga horária/vínculo	150h/a <input type="radio"/>	200h/a <input type="radio"/>	400h/a <input type="radio"/>
	Outros <input type="radio"/>		Qual?
	Tipo de vínculo: efetivo <input type="radio"/>		contrato <input type="radio"/>

2- Identificação de formação profissional:

	Área/Nome do curso	Instituição/Sigla	Ano de conclusão
Doutorado			
Título/temática			
Mestrado			
Título/temática			
Especialização (incluir todas)			
Título/temática			
Graduação			
Título/temática (se houve)			

3- Identificação de atuação profissional na área de ensino:

3.1- Outras Redes de ensino

Rede	Nome(s) da(s) escola(s) - Cidade
1. Federal <input type="radio"/>	
2. Estadual <input type="radio"/>	
3. Municipal <input type="radio"/>	

4.Particular

3.2 Identificação sobre as aulas de Educação Física Escolar na Rede Estadual (Regências de sala de aula)

Séries/Ciclo que trabalha		Quantidade de turmas	Dias	Turno	Baseia-se em alguma proposta de EF?
1º ano <input type="checkbox"/>	Alfabetização <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	1.Sim <input type="checkbox"/> 2.Não <input type="checkbox"/>
2º ano <input type="checkbox"/>	1ª série <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	Qual?
3º ano <input type="checkbox"/>	2ª série <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	1.Desenvolvimentista <input type="checkbox"/>
4º ano <input type="checkbox"/>	3ª série <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	2.Construtivista <input type="checkbox"/>
5º ano <input type="checkbox"/>	4ª série <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	3. Promoção da Saúde <input type="checkbox"/>
6º ano <input type="checkbox"/>	5ª série <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	4. Crítico-Emancipadora <input type="checkbox"/>
7º ano <input type="checkbox"/>	6ª série <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	5.Crítico-Superadora <input type="checkbox"/>
8º ano <input type="checkbox"/>	7ª série <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	6. Mais de uma <input type="checkbox"/>
9º ano <input type="checkbox"/>	8ª série <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	7.Outras <input type="checkbox"/>
Ensino Médio <input type="checkbox"/>	Ensino Médio <input type="checkbox"/>		2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/>	Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/>	especifique

3.3 Trabalha com turmas de treinamento na Rede Estadual?

Sim Não

Se sim, favor identificar:

Nome(s) da(s) escola(s)	Modalidade (s) que trabalha			Número de turmas?	Baseia-se em alguma proposta de ensino do esporte de treinamento?
	Futsal <input type="checkbox"/>	Futebol <input type="checkbox"/>	Basquetebol <input type="checkbox"/>		1.Sim <input type="checkbox"/> 2.Não <input type="checkbox"/> 3. Mais de uma. Marque.
	Handebol <input type="checkbox"/>	Voleibol <input type="checkbox"/>	Ginástica Rítmica <input type="checkbox"/>		Qual(is)?
	Atletismo <input type="checkbox"/>	Dança <input type="checkbox"/>	Jogos de salão <input type="checkbox"/>		1. contínuo <input type="checkbox"/>
	Outros <input type="checkbox"/>				2. intervalado <input type="checkbox"/>
					3. repetição <input type="checkbox"/>
					4. competitivo <input type="checkbox"/>
					5. jogo <input type="checkbox"/>
					6. influencia verbal <input type="checkbox"/>
					7. influencia demonstrativa <input type="checkbox"/>
					8. recreativo do jogo <input type="checkbox"/>
					9. tatical games <input type="checkbox"/>
					10. transfert <input type="checkbox"/>
					11. TGFU <input type="checkbox"/>
					12. situacional <input type="checkbox"/>
					13. Outras: quais? <input type="checkbox"/>

3.4 Projeto Político Pedagógico e o Programa de Ensino em Educação Física:

A) Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua Escola?
 Sim Não

Se sim, como você articula a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico da Escola?

1.No momento do planejamento <input type="checkbox"/>	3.Apenas durante as aulas <input type="checkbox"/>	5.Outros <input type="checkbox"/>
2.Em projetos específicos <input type="checkbox"/>	4.Em eventos interdisciplinares <input type="checkbox"/>	especifique <input type="checkbox"/>

B) A escola possui um Programa de Ensino para a Educação Física?
 Sim Não

Se sim, como foi construído este Programa e como tem sido operacionalizado?

1.No Encontro pedagógico do início do ano letivo <input type="checkbox"/>	4.Junto com o(a)técnica educacional <input type="checkbox"/>	7.Outros <input type="checkbox"/>
2.Individualmente por cada professor de Educação Física <input type="checkbox"/>	5.A partir das orientações da formação continuada <input type="checkbox"/>	especifique <input type="checkbox"/>
3.Junto aos outros professores de Educação física da <input type="checkbox"/>	6.Com subsídio de livros <input type="checkbox"/>	

escola	
C) Os conteúdos mínimos apresentados pela proposta do Estado são contemplados pelo Programa de Ensino?	
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Por que?	

3.5- Planejamento			
Como você planeja as aulas?			Você registra por escrito tal planejamento?
1. A cada unidade didática <input type="radio"/>	4. Por semestre <input type="radio"/>	7. Outros <input type="radio"/>	Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Onde?
2. Por dia <input type="radio"/>	5. A partir de diálogo com o outro professor de Educação física da escola <input type="radio"/>	especifique	
3. Por turma <input type="radio"/>	6. Individualmente <input type="radio"/>		

3.6- Seu Objetivo geral
Qual a maior intenção de sua intervenção pedagógica frente aos estudantes?

3.7- Seu(s) objetivo(s) específico(s)
Qual a meta de sua intervenção pedagógica frente aos estudantes por segmento ou ciclo?

3.8- Conteúdo(s) específico(s)							
Qual (quais) o (os) temas/contéudo(s) de sua intervenção pedagógica frente aos estudantes (por série ou por ciclo)?							
1º ano/Alfabetização	1. Ginástica <input type="radio"/>	2. Dança <input type="radio"/>	3. Luta <input type="radio"/>	4. Jogo <input type="radio"/>	5. Esporte <input type="radio"/>	6. Outro(s) <input type="radio"/>	especifique
2º ano/1ª série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3º ano/2ª série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4º ano/3ª série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5º ano/4ª série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6º ano/5ª série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7º ano/6ª série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8º ano/7ª série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9º ano/8ª série	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.9- Procedimentos e situações didáticas de aula			
Que estratégias de aulas você mais usa?			
1. Aula expositiva <input type="radio"/>	4. Aula teórico/prática <input type="radio"/>	7. Seminários <input type="radio"/>	10. Jogos escolares <input type="radio"/>
2. Aula expositiva dialógica <input type="radio"/>	5. Vídeos <input type="radio"/>	8. Oficinas <input type="radio"/>	11. Outros <input type="radio"/>
3. Aula prática <input type="radio"/>	6. Jogos eletrônicos <input type="radio"/>	9. Festivais <input type="radio"/>	

Existem conflitos/problemas no que se refere ao tratamento dos conteúdos de ensino na escola de uma forma geral?
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>
Quais são eles?

Existem conflitos/problemas no que se refere ao tratamento dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola de uma forma particular? Ou seja, no trato dos conteúdos jogo, esporte, luta, dança e ginástica?
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> . Se sim, quais são eles?

3.10- Recursos (espaço físico/instalações e materiais):						
	Onde geralmente (incidência) ministra as aulas?					
1. Quadra	Sempre <input type="radio"/>	Frequentemente <input type="radio"/>	As vezes <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Nunca <input type="radio"/>	
2. Sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sala de dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Pátio da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Outro espaço da escola adaptado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Fora da escola em espaço com quadra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Fora da escola em espaço aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Outro (s) – especifique abaixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual(is)?						

Marque o tipo de material didático utilizado nas aulas, convencional ou alternativo			
1. Bolas esportivas <input type="radio"/>	5. Barra de futebol <input type="radio"/>	9. Bastão <input type="radio"/>	
2. Bola sem especificidade "dente de leite" <input type="radio"/>	6. Rede de vôleibol <input type="radio"/>	10. Cordas <input type="radio"/>	

3. Arcos <input type="radio"/>	7. Dominó <input type="radio"/>	11. Materiais alternativos <input type="radio"/>
4. Colchonetes <input type="radio"/>	8. Xadrez <input type="radio"/>	12. Outros (especifique) <input type="radio"/>

Houve recebimento de material (ais) didático (s) para a (s) aula (s) de Educação Física e/ou formação do professor nos últimos semestres/ano?		
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> , se sim marque quais.		
1. Bolas esportivas <input type="radio"/>	5. Barra de futebol <input type="radio"/>	9. Bastão <input type="radio"/>
2. Bola sem especificidade "dente de leite" <input type="radio"/>	6. Rede de voleibol <input type="radio"/>	10. Cordas <input type="radio"/>
3. Arcos <input type="radio"/>	7. Dominó <input type="radio"/>	11. Materiais alternativos <input type="radio"/>
4. Colchonetes <input type="radio"/>	8. Xadrez <input type="radio"/>	12. Outros (especifique) <input type="radio"/>
Como esses materiais são utilizados no cotidiano de sua prática pedagógica?		
3.11- Avaliação:		
Como você avalia os estudantes do ponto de vista do rendimento escolar?		
1. Prova prática <input type="radio"/>	4. Festivais <input type="radio"/>	7. Trabalho em grupo <input type="radio"/>
2. Prova escrita <input type="radio"/>	5. Oficinas <input type="radio"/>	8. Seminários <input type="radio"/>
3. Teste físico <input type="radio"/>	6. Pesquisa escolar <input type="radio"/>	9. Outro (s) <input type="radio"/>

PROFESSOR,
COM ESTE TEMPO, DEDICADO A ESTAS INFORMAÇÕES, PODEREMOS TER MAIS ARGUMENTOS PARA QUALIFICAR NOSSA EDUCAÇÃO FÍSICA.
OBRIGADO NOVAMENTE.

B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) – Sob Carta de Anuência ESEF-UPE – Ethnós (81) 31833354; grupoethnos@googlegroups.com
Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - MESTRADO/DOUTORADO ACADÊMICO/UEPE/UFPB.

Projeto de pesquisa: **Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ORIENTAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e seus procedimentos obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua integridade física e moral.

Os dados pessoais fornecidos pelos respondentes serão mantidos no completo sigilo e a seus autores será garantido o anonimato, assim como, os dados referentes ao objeto de estudo, serão de uso restrito acadêmico e científico.

Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a Educação Física em escolas da educação básica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a qualificação acadêmica da área.

A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco.

O projeto de pesquisa que justifica a aplicação desse termo de consentimento tem por objetivo analisar limites e possibilidades da prática pedagógica a partir das Orientações Teórico- Metodológicas (OTM) e dos Parâmetros Curriculares da Educação Física (PCEF-PE), tanto na formação continuada dos professores, quanto da ação docente na interação com os alunos em aula, configurando-se como uma pesquisa de campo a ser realizada na rede pública do Estado, tendo as entrevistas semiestruturadas e os diários e filmagens de observação como instrumentos para coleta de dados.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:
Título do Projeto: Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco
Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (81) 31833350;
Telefones para contato: (81) 31833351.
Endereço: Rua Arnóbio Marques, Nº 310, Santo Amaro. Recife – PE. CEP: 50.100-130.
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco: (81) 31833775.

Desde já agradecemos sua disposição em colaborar

Atenciosamente.

Ana Rita Lorenzini

Lívia Tenório Brasileiro

Marcelo Tavares

Marcílio Souza Júnior

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) – Sob Carta de Anuência
ESEF-UPE – Ethnós (81) 31833354; grupoethnos@googlegroups.com
Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física -
MESTRADO/DOCTORADO ACADÊMICO
UPE/UFPB

Projeto de pesquisa: **Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA PREENCHIMENTO

Eu, _____ (nome do respondente), documento de identidade n. _____ e CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando em participar da pesquisa “**Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco**”. Foi a mim garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Recife, ___/___/_____.

Nome e assinatura do sujeito respondente ou responsável (em caso de menor de 18 anos):

(Nome por extenso)

(Assinatura)

Nome e Assinatura do Pesquisador responsável:

Ana Rita Lorenzini

Lívia Tenório Brasileiro

Marcelo Tavares

Marcílio Souza Júnior

C. CARTA DE ANUÊNCIA DO PROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ESTADO DE PERNAMBUCO.


GOVERNAMENTO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Shirley Cristina Lacerda Malta, no cargo de Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEPE), da Secretaria Executiva de Desempenho da Educação (SEDE), da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE/PE), portadora do CPF nº 473300004-15 e da RG nº 1945177 SSP/PE, declaro, para os devidos fins, que estou ciente do Projeto Educação Física na Educação Básica e Formação Continuada de Professores do Estado de Pernambuco, coordenado pelos Professores Marcelo Tavares, Marcelo Souza Junior e Arya Rita Lorenzini e dou anuência para a realização do referido Projeto nas escolas desta rede pública de ensino.

Nesta oportunidade renovamos protestos de consideração e apreço.

Recife/PE, 25 de junho de 2014


SHIRLEY CRISTINA LACERDA MALTA
Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Shirley Cristina Lacerda Malta
CPF nº 473300004-15
RG nº 1945177 SSP/PE

Av. Manoel Queiroz, 1411 - Vila do Brasil - Recife - PE CEP 50110-000
Fone: (51) 3442-1133 Fax: (51) 3442-1134 - www.see.pe.gov.br

D. TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA


TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, Profa. Ms. Vera Samico Rocha, documento de identificação n.º 1.584.098 SDS-PF₂ Diretora da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE), autorizo a realização da coleta de dados da Pesquisa de Mestrado Acadêmico realizada nesta Instituição, sob o título: "A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um olhar sobre a prática pedagógica de professores na Rede Pública Estadual de Pernambuco.", coordenada pelo Prof. Esp. João Paulo dos Santos Oliveira e supervisionada pelo Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Junior - UPE. Declaro que a coleta de dados de campo será feita nas instalações desta instituição por via de recolhimento documental em fontes on-line (periódicos eletrônicos, site da secretaria de educação do estado de Pernambuco), bem como, através de entrevistas. Declaro ainda que os sujeitos serão contatados por e-mail, e sua participação na pesquisa se dará mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assim dou anuência à sua realização.

Recife, 06/07/2016

Keyla Brandão

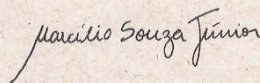
 Keyla Brandão Costa
ESEF Vice-Diretora

E. TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

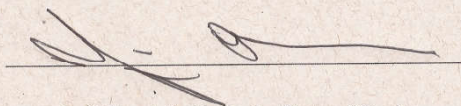
Através do presente termo eu, Professor Doutor Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Junior, e o pesquisador Prof. Esp. João Paulo dos Santos Oliveira comprometemo-nos a manter no anonimato, sob sigilo absoluto, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa intitulada “**A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO.**”. Comprometemo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo o material que possa a vir identifica-los, tais como gravações e equivalentes.

Recife, 08 de Junho de 2016



Prof. Dr. Marcílio Barbosa de Souza Junior

Pesquisador Orientador



Prof. Esp. João Paulo dos Santos Oliveira

Pesquisador

F. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UPE

Título da Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES ESCOLARES EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um olhar sobre a prática pedagógica de professores na Rede Pública Estadual de Pernambuco.

Pesquisador Responsável: JOÃO PAULO DOS SANTOS OLIVEIRA

Area Temática:

Versão: 2

CAAE: 58116916.0.0000.5192

Submetido em: 16/08/2016

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO



APÊNDICES

A. Indicadores para a Análise de Conteúdo

<i>Elemento central</i>	Constituição dos Saberes Escolares em Saúde no contexto da prática pedagógica.
<i>Operacionalização</i>	Constituição dos Saberes Escolares- seleção, organização e sistematização dos conhecimentos de forma situada com o contexto da Organização do Trabalho pedagógico na escola capitalista e sua expressão no contexto da Educação Física no tocante à Saúde.
<i>Categorias analíticas</i>	Conhecimento, Saberes Escolares, Concepções e processo de constituição dos Saberes da Saúde em Educação Física
<i>Categorias empíricas</i>	Concepções e processo de constituição dos Saberes da Saúde em Educação Física (PRELIMINAR)
<i>Ponto de orientação para a investigação</i>	O que são os Saberes Escolares? Como os Saberes Escolaresse constituem em relação aos conhecimentos, bem como, aos saberes do que se denomina como senso comum? Como isso se expressa na prática pedagógica daqueles professores que abordam a Saúde a partir de diferentes referenciais?

B. Roteiro para Entrevista

1. Fale um pouco sobre sua formação: como a Saúde era discutida em sua formação inicial e na formação continuada?
2. O que é a Saúde? Qual a importância da abordagem da Saúde na escola? Como você reconhece a importância/papel da Educação Física neste contexto? Quais os conteúdos de ensino que o sr(a) ministra em sua aula? A importância destes? A Saúde é um destes

conteúdos? Se sim, a Saúde é um conteúdo próprio? Um conteúdo articulado aos demais? O que você ensina em relação ao tema Saúde? Qual a importância do tema Saúde na escola? Como reconhece o papel da EF nesse contexto da Saúde?

3. Quais são as fontes que você utiliza para a abordagem da Saúde nas aulas de Educação Física, compreendendo tais referenciais como todos os materiais ou documentos os quais você utiliza para preparar suas aulas? Você usa os documentos oferecidos pela rede estadual ou por outras redes?
4. A partir dos referenciais que você usa e da sua experiência em sala de aula, quais são os conhecimentos que você avaliaria como indispensáveis de serem abordados nas aulas? Por que?
5. Em quais séries ou segmentos você ministra os conteúdos da Saúde? De que forma você organiza a sequenciação dos conteúdos abordados nestas séries ou segmentos?
6. Quais são os critérios adotados para a adoção desta sequenciação (exemplo: número de aulas necessário para a discussão de um conteúdo que o docente afirme abordar)?
7. Nesta organização, como os aspectos temporais (carga horária, número de aulas), estruturais (presença ou ausência de recursos) ou curriculares (forma de organização do currículo da rede) interferem na hierarquização dos conhecimentos?
8. Quais são as estratégias que você usa para abordar a Saúde enquanto conteúdo? Até que ponto os documentos ou materiais que você usa na seleção e organização lhe ajudam a organizar as aulas?
9. Como você avalia se o estudante conseguiu avançar no aprendizado dos conteúdos da Saúde? Como o estudante aprende? O que aprende? Como o estudante leva os conteúdos da Saúde aprendidos de sua aula pra sua prática? É possível desenvolvermos Saúde nas aulas de Educação Física? De que forma?