

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, CULTURA CORPORAL, SAÚDE E ATIVIDADE FÍSICA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO MÉDIO

**Graziany Penna Dias*

***Miguel Fabiano de Faria*

****Marcelo Silva dos Santos*

*****Thiago Barreto Maciel*

******Silvio Anderson Toledo Fernandes*

RESUMO: O presente artigo tem por intenção apresentar um plano de unidade realizado nas aulas de Educação Física com turmas do ensino médio integrado de uma instituição federal de ensino, considerando a referência teórico-metodológica do materialismo histórico dialético. Nessa perspectiva, foi desenvolvido um conjunto de aulas para trabalhar o conteúdo das relações e especificidades da atividade física, saúde e as influências da mídia, que impõem, por meio do culto exagerado ao corpo (corpolatria), formas de consumo que vão desde produtos e equipamentos até um estilo de vida idealizado como saudável, de caráter extremamente individualista ou, em outras palavras, a partir da “individualidade em si”. Nesse sentido, foi possível realizar um contraponto, referenciado na pedagogia histórico-crítica, mostrando aos alunos a necessidade de se lutar por uma “individualidade para si”, que só pode ser feita de forma coletiva, na busca da construção da sociedade socialista.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino Médio Integrado. Educação Física Escolar. Saúde.

INTRODUÇÃO

No atual estágio do capitalismo, que Mészáros (2011) qualifica como de caráter destrutivo em escala global, falar em sociedade socialista torna-se providencial. E a

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Grupo de Estudos do Trabalho, Educação Física e Materialismo Histórico – GETEMHI. Professora do IF Sudeste MG/Campus Juiz de Fora. E-mail: graziany.dias@ifsudestemg.edu.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora/MG. E-mail: miguel.faria@ifsudestemg.edu.br

*** Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Insituto Federal do Amazonas (IFAM), campus Itacoatiara. E-mail: marceloss2003@gmail.com

**** Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Grupo de Estudos do Trabalho, Educação Física e Materialismo Histórico (GETEMHI/UFJF) e Professor do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. E-mail: tbarretomaciel@gmail.com

***** Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor do IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora/MG. E-mail: silvio.fernandes@ifsudestemg.edu.br

escola, em sua especificidade de instituição socializadora do saber, do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas torna-se ponto nevrálgico. Nessa perspectiva Duarte et al. (2013) chegam a dizer que a escola, por esse caráter, é por excelência uma escola socialista, ainda que seus professores desconheçam ou mesmo neguem o socialismo. Quando a instituição escolar preza pela socialização do saber, ela se coloca na perspectiva socialista.

Não obstante ele nos chama a atenção de que a escola atual (considerando os embates feitos pela pedagogia histórico-crítica contra os postulados do pós-modernismo¹) é uma instituição que ele denomina de “em si”. A partir do momento em que essa instituição avança para uma perspectiva revolucionária, vislumbrando o processo de formação humana como contribuição à transformação social, ela – a escola – passa à condição de escola socialista “para si”.

Na Educação Física, dentre as diversas abordagens existentes, vemos que a perspectiva crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) é aquela a qual vem sinalizando para esse horizonte. Apresentada à comunidade da Educação Física no início da década de 1990, ela teve por intenção subsidiar o debate – no plano acadêmico – e a prática pedagógica – no chão da escola – procurando repensar a Educação Física para além do aporte da aptidão física, até então, vigente na área. Indo além das abordagens existentes à época, essa obra trouxe a perspectiva de não ser:

[...] um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Mais do que isso, [...] fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17).

Para, além disso, essa abordagem trazia/traz em suas formulações à perspectiva da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005, 2008), de viés marxista². Ela entende a escola como um espaço de disputa, considerando os interesses de classe antagônicos, no tecido social. Esse importante referencial torna-se uma fundamentação essencial para se pensar uma prática educativa revolucionária, considerando o avanço dos referenciais de caráter acrítico e aistórico que compõem o que Duarte (2003) denomina de pedagogias do “aprender a aprender”. Essas tendem a esvaziar o conteúdo da escola e

¹ Essa visão também é corroborada por Saviani (2008).

² Cabe salientar que a pedagogia histórico-crítica recebeu tanto influências diretas do marxismo, e também de áreas de conhecimento como a Psicologia Histórico Cultural, de Vigotski, que também, por sua vez, recebeu influência do arcabouço marxiano. (GIARDINETTO, 2010, p. 754).

promover o afrouxamento da disciplina para as escolas da classe trabalhadora, ao passo que, de forma inversa, aprimorou o ensino para a classe dominante (SAVIANI, 2005).

Feitas essas considerações, a seguir serão apresentadas as discussões concernentes à compreensão e à dificuldade do trabalho pedagógico da Educação Física no ensino médio, seguido dos conteúdos que foram trabalhados nas aulas, bem como a descrição de como esses foram transmitidos aos alunos. A opção por esse tratamento se dá na compreensão da importância dada ao saber docente.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

O presente relato de experiência foi realizado nas turmas de Ensino Médio dos cursos técnicos integrados³ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora. Tal tarefa configurou-se num esforço do coletivo de professores de Educação Física dessa instituição em repensar essa disciplina, especialmente nesse nível de ensino.

Cabe, no entanto, compreender antes as linhas gerais do Ensino Médio, e, por conseguinte, o ensino integrado – médio e técnico – na sociedade capitalista. Nesse sentido, corroboramos com Kuenzer (1992), quando assevera que:

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, na medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma (KUENZER, 1992, p.12).

Gramsci, também refletindo sobre a dualidade educacional, traz considerações importantes, quando ao tratar sobre a escola burguesa diz que:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama,

³ São cursos oferecidos somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Como se trata de curso único, realizado de forma integrada e interdependente, não será possível concluir o Ensino Médio de forma independente da conclusão do Ensino Técnico de Nível Médio ou o contrário, de acordo com o Decreto 5154/04, com o Parecer CNE/CEB 39/2004 e com a Resolução CNE/CEB 01, de 03/02/2005.

portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Embora a dualidade estrutural não tenha se originado no modo de produção capitalista será nele em que tal divisão ficará ainda mais aprofundada, especialmente porque o conhecimento passa, como dito anteriormente, a ser um meio de produção. Enquanto tal, o conhecimento torna-se a pedra de toque na separação entre o saber teórico e o saber prático, acentuando a dualidade estrutural.

De acordo com Kuenzer (1992), essa cisão é própria do modelo capitalista de produção, na medida em que ontologicamente essa separação não existe. Pautando-se em Marx e Engels, a partir da obra “A Ideologia Alemã”, a autora discorre sobre a produção de conhecimento. Segundo ela, esse é feito nas relações sociais em seu conjunto, e isso ocorre por meio do trabalho que impõe o intercâmbio do homem com a natureza e com os outros homens, de modo a apreender, compreender e transformar as circunstâncias, ao mesmo passo que ele – o homem – é transformado por elas.

Nesse sentido, o trabalho é ao mesmo tempo teórico e prático, como reflexivo e ativo. E essas duas dimensões, pensadas ontologicamente, são inseparáveis. “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço ou atividade instrumental” (KUENZER, 1992, p. 29).

Não obstante, pensadas historicamente, essas duas dimensões encontram-se separadas por meio das relações sociais capitalistas. E caberá à escola distribuir esse conhecimento dualmente concebido, de acordo com as necessidades do capital. É nessa perspectiva que se desenvolve a não democratização do conhecimento em seu sentido amplo, mas dosado, restrito, seletivo e excludente. Tal processo não é uma disfunção do sistema capitalista, mas a forma como ele desenvolve os processos de formação humana.

Tratando especificamente da integração do ensino, no nível médio, no que se refere à junção entre ensino e trabalho, vemos que essas considerações anteriores são a tônica do seu desenvolvimento histórico no Brasil. Partindo das mudanças, a partir da década de 1990⁴, podemos perceber o enfoque que veio sendo dado ao processo de integração.

⁴ Para saber mais sobre os antecedentes a esse momento ver Bremer e Kuenzer (2012).

De acordo com Ramos e Ciavatta (2014), no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi realizada a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, a partir do Decreto n. 2.208/97. Para Barbosa (2012), esse decreto expressava:

[...] os interesses do capital em formar profissionais de forma aligeirada e desarticulada com o Ensino Médio propedêutico. O perfil de profissional consistia no trabalhador flexível, autônomo, criativo e crítico para solucionar os possíveis problemas enfrentados pela empresa e que saiba relacionar-se em grupo (BARBOSA, 2012, p. 01).

Não obstante, a partir da vigência Decreto 5.154/04 e da Lei 11.741/08, o Ensino Médio volta a ser integrado ao técnico, pelas mãos do governo Lula. Embora isso tenha trazido esperanças, com relação à perspectiva de luta pela superação da dualidade estrutural, considerando a disputa por um projeto de sociedade socialista, as expectativas foram imediatamente defraudadas.

O ensino integrado, tanto naquele momento quanto no atual, ainda não conseguiu avançar para uma integração efetiva, considerando as premissas essenciais que vêm sendo discutidas ao longo dos tempos. Dentre essas se destacam as seguintes: a politecnia enquanto conteúdo, a dialética enquanto método e a escola unitária enquanto estrutura dessa escola (KUENZER, 1992).

Essa integração, que ainda não avançou, pode ser vista no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pois essa dualidade persiste, mesmo com especificidades. Persiste de tal forma que a visão da formação do técnico para ingressar imediatamente no mundo do trabalho e a formação de nível médio aspirando ao Ensino Superior, ainda se faz presente. Esses dois níveis de ensino não dialogam de forma interdisciplinar, além da persistência da fragmentação do saber. É dentro desse quadro que a disciplina Educação Física se apresenta.

Cabe iniciarmos a discussão atentando para o fato de que essa disciplina tem passado por um forte processo de secundarização dentro do espaço escolar. Isso não se dá por acaso, mas é fruto das mudanças no modelo de trabalhador requerido na atualidade. De acordo com Andrade (2000, p. 109):

No novo modelo de educação imposto pela globalização, algumas disciplinas escolares têm tido uma posição privilegiada na formação das competências necessárias ao novo trabalhador desejado. E nota-se que a Educação Física vem ficando em um plano secundário no atual projeto pedagógico dominante.

Nessa perspectiva, Nozaki (2004) nos chama a atenção de que a disciplina de Educação Física passa a ser secundarizada no contexto escolar. Na medida em que a mesma não se apresenta, na sua forma hegemônica, com destacada importância que outras disciplinas, consideradas estratégicas para a formação das novas competências⁵ (RAMOS, 2001).

Considerando esse quadro, soma-se a essa mediação central uma particularidade que entendemos ser do Ensino Médio. Nesse nível, a Educação Física tem passado por alguns problemas no seu fazer pedagógico em função de várias questões. A dualidade educacional aponta para a realidade na qual uma parcela minoritária, em especial da classe dirigente, se direciona para a continuidade dos estudos e outra parcela, em sua maioria filhos da classe trabalhadora, não possui alternativa senão o ingresso no mercado de trabalho precarizado.

A nossa experiência no IF Sudeste MG – Campus Juiz Fora, desde 2010, nos mostra que existe uma série de problemas para o desenvolvimento dessa disciplina no Ensino Médio. Um deles se refere a certo preconceito, por parte dos alunos, em relação às aulas, por conta das experiências negativas como a falta de planejamento, os conteúdos repetitivos – quando há conteúdo – a ausência de processo avaliativo, ou até vivências sem nenhum significado para eles.

Outro problema se refere ao entendimento equivocado de que a disciplina Educação Física não se constitui como um componente curricular, detendo conteúdo a ser apreendido, sobretudo, considerando o fato dessa disciplina não ser parte constitutiva dos conhecimentos importantes exigidos nos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior. Essa situação também é descrita por Mattos (2001), que destaca tal problema como sendo mais agudo no 3º ano do Ensino Médio.

Nesse sentido, nota-se que a percepção dos alunos acerca dos fenômenos, sejam esportivos, sejam referentes à atividade física – que será visto mais adiante – dentre outros, ocorre na perspectiva do senso comum, palco em que a realidade se apresenta no mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Para superar esse patamar, compreendemos que é a partir da teoria – de caráter científico, filosófico etc. – que o aluno consegue

⁵ Sobre a relação entre a pedagogia das competências e a prática pedagógica em Educação Física consultar Santos (2005).

compreender, explicar e saber intervir no mundo. De forma que esse processo não é espontâneo, mas mediatizado pela ação docente.

Assim, nos pautamos na compreensão do Coletivo de Autores (1992) em que o conhecimento da Educação Física é a cultura corporal expressa nos conteúdos relacionados aos jogos, à ginástica, à dança, ao esporte, às lutas, entre outros. Considerando isso, foi elaborado um conjunto de aulas que pudessem relacionar a especificidade da atividade física e saúde com as influências da mídia empresarial, impondo por meio do culto exagerado ao corpo, que Codo e Senne (1986) denominaram de corpolatria, uma forma de alienação a qual entendemos ser, na mesma linha de Duarte (2008), uma “individualidade em si”. De acordo com Codo e Senne (2005, p. 102):

Hoje os tempos são outros, outras serão, forçosamente, as relações entre corpo e mercadoria. Hoje ocorre ao mesmo tempo uma universalização da mercadoria como forma de troca entre os homens e a desregulamentação do mercado mediante a especulação financeira internacional. O resultado é um homem solitário, que se refugia no exercício narcísico e solitário do próprio corpo, na corpolatria. Uma armadilha: solitário e despossuído, resta a este ser humano o seu próprio corpo como exercício de autonomia e liberdade; em um primeiro movimento, busca-se a idolatria do corpo como modo de libertar-se. O corpo, contudo, mesmo idolatrado, por ser idolatrado se separa do mundo, se divorcia do outro, do mundo, ao isolar-se narcisicamente o corpo solitário impede a seu dono de enxergar além de si; aquela busca de liberdade metamorfoseou-se em outra alienação.

Nesse aspecto, as formas de consumo propaladas pela mídia empresarial – que, em última instância, atendem aos interesses de classe de uma fração da burguesia – vão desde pequenos produtos, passando por equipamentos, intervenções cirúrgicas etc., até a um estilo de vida idealizado como saudável voltado ao consumo. Em que pese, portanto, as formas de contraposição a esse processo, entendemos, também como Duarte (ibid.), a necessidade de se lutar pela “individualidade para si”. Nessa mesma linha, Saviani (2009, p.07) nos chama a atenção quando reporta sobre a educação revolucionária capaz de elevar o ser humano do senso comum à consciência filosófica, possibilitando a passagem “dos membros das camadas populares de uma condição de classe em si” para a condição de ‘classe para si’.

E, para tal, Saviani (2005) deixa de forma bem clara um elemento importante nessa contenda: o conteúdo. Segundo ele:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois fundamental que se

entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2005, p. 55).

E foi justamente pensando nos conteúdos que possam ser relevantes socialmente que organizamos as atividades que se seguem. Portanto, passaremos, a seguir, ao relato das experiências das aulas com os alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora.

ATIVIDADE FÍSICA, SAÚDE E AS INFLUÊNCIAS DA MÍDIA

No segundo bimestre letivo de 2013, foi trabalhado com os alunos um plano de unidade denominado “Educação Física e temas atuais”, com o intuito de transmitir conteúdos⁶ – conhecimentos – até então desconhecidos por boa parte deles. Chegou-se a essa constatação em função da nossa avaliação feita no início do ano sobre os conhecimentos prévios que os alunos já obtinham, tanto sobre a Educação Física, quanto dos seus conteúdos.

Era curioso notar como os relatos dos alunos davam fortes indicações de ser uma disciplina de caráter estritamente prático, ao ponto dos alunos trazerem expressões do tipo “eu fazia”, “eu não fazia”, “o professor deixava a turma escolher a atividade”, “os meninos jogavam futebol e as meninas jogavam queimada”. Sobre o conteúdo, em geral, os relatos nos sinalizaram que a maioria dos professores de Educação Física que os alunos tiveram antes de entrar no IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora não tinha um planejamento sistematizado e coerente, embora alguns jogos e brincadeiras fossem praticados, negligenciando outros conteúdos relacionados à cultura corporal. Inclusive, sem maiores preocupações para além da vivência e da organização para que todos e todas pudessem

⁶ Cabe assinalar a visão do conhecimento e o seu papel, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (PHC). Em primeiro lugar, não se trata “de qualquer forma de saber” (SAVIANI, 2003, p. 14), a ser ensinado. Para a PHC, sem desprezo pelas outras formas de saber; o saber a ser ensinado é o saber “clássico”, aquele que se tornou fundamental ao longo dos tempos (ibid.), sendo um tipo de saber com alto grau de sistematização, e, que não está presente nas esferas cotidianas (DUARTE, 2008; HELLER, 2002), ou seja, nos momentos da apropriação do conhecimento em-si (costumes, senso comum, linguagem etc.). Tais conhecimentos clássicos seriam oriundos das esferas não-cotidianas (ciência, filosofia, política, ética, moral, arte etc.) e sua apropriação, feita pelo processo de objetivação para-si, em que a escola tem um papel fundamental.

vivenciar, pois segundo alguns relatos, na maioria das atividades, as meninas e os meninos menos habilidosos eram excluídos.

Partindo das investigações tratadas no parágrafo anterior, os professores de Educação Física do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora elaboraram um planejamento que contemplasse os conteúdos da cultura corporal, dentre os quais, neste relato, apresentamos um plano de unidade em específico, o das relações e especificidades da atividade física, saúde e as influências da mídia.

Resolvemos, então, escrever o presente artigo apresentando uma parte desse planejamento, a partir dos seguintes tópicos de conteúdo: a) Saúde e seus aspectos históricos e conceituais; b) Exercício e atividade física: aspectos conceituais e fisiológicos; c) Padrão de beleza, transtornos alimentares, mídia e equipamentos de atividade física.

Na área da Educação Física boa parte desses conteúdos se apresentaram no passado como sendo relacionados ao paradigma da aptidão física, o qual passou por profundas críticas principalmente a partir de 1980 (CARMO, 1985; CASTELLANI FILHO, 1988; MEDINA, 1983; OLIVEIRA, 1983). Nesse sentido, foram, a nosso ver, criados alguns equívocos/mal-entendidos com relação à atividade física e temáticas afins.

Portanto, frisamos aqui que esses conteúdos podem e devem ser trabalhados a partir da abordagem crítico-superadora, pois, ao instrumentalizar os nossos alunos podemos fazer com que tenham uma leitura crítica da realidade, reafirmando o papel e a especificidade da Educação Física no campo escolar. Nas palavras de Reis et al. (2013. p. 16-17):

A transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados sobre a cultura corporal define a especificidade pedagógica da Educação Física: sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que se constitui como elemento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade.

Nesse sentido, a perspectiva crítico-superadora, entende que o currículo deve ser pensado numa perspectiva ampliada, ou seja, que permita ao aluno ter acesso ao saber sistematizado, numa perspectiva dialética, a qual os conhecimentos são pensados na sua articulação com a realidade histórica e concreta, permitindo que o aluno faça outra leitura da esfera cotidiana.

Nisso, a Educação Física tem uma contribuição singular, em face aos conteúdos de que trata: os jogos, os esportes, a ginástica, a dança, a capoeira entre outros. Esses conteúdos, nas suas especificidades, têm possibilidades de permitir ao aluno, uma

compreensão mais genérica da realidade, sobretudo os problemas sócio-políticos, a partir dos seus interesses de classe (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Passaremos agora aos relatos sobre os aspectos teóricos e metodológicos das aulas. Da forma como estruturamos, foram necessárias 10 aulas de 50 minutos para desenvolver a práxis-pedagógica dos conteúdos. No IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora, as aulas de Educação Física são geminadas, ou seja, compõe-se de duas aulas seguidas, dessa forma o encontro com os alunos ocorreu uma vez por semana.

Encontro 1: Saúde e seus aspectos históricos e conceituais

Num primeiro momento foi indagado aos alunos sobre o seu entendimento de saúde, bem como sobre questões relacionadas à saúde, que podem ser encontradas no discurso midiático: Esporte é saúde? Saúde é o mesmo que ausência de doença? Exercício físico é sinônimo de saúde? Buscar o padrão de beleza é ter saúde? Saúde é um aspecto individual?

Após tomar registro das impressões iniciais, foi apresentado, de forma expositiva e dialogada, a evolução das visões de saúde, nas principais épocas históricas e as suas relações com a realidade social até chegar à conceituação clássica estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO, 1947, s.p): “A saúde traduz um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não constituindo apenas na ausência de doenças ou enfermidades”.

A proposta foi mostrar que a saúde, historicamente, passou por vários entendimentos conforme a visão de mundo presente em cada momento, ressaltando, principalmente, que no capitalismo a saúde passou por várias concepções. Na Revolução Industrial, por exemplo, a burguesia reforçou seus interesses dominantes na saúde das populações, garantindo graus mínimos da mesma, de forma que pudessem aumentar a produtividade e o consumo, além do poder militar seja para a conquista territorial, seja para a proteção dos mercados para escoamento dos bens manufaturados (ibid.).

Nas últimas décadas a novidade foi a sua mercantilização, enfocando, sobretudo, o aspecto individual do ser saudável, desembocando na culpabilização da vítima, aspecto geralmente expresso pela ideologia liberal, presente na maior parte das sociedades ocidentais. De acordo com (FARINATTI; FERREIRA, 2006, p.137):

Essa liberdade hipotética de cada um dirigir os rumos de sua vida, a liberdade de trabalhar ou estar desempregado, de enriquecer ou continuar

pobre, de escolher sua atividade profissional, de adotar modos de vida convenientes ou condenáveis não raro funciona como um sistema de crenças sociais.

E a saúde, claro, não foge a essa “regra”. Muitas vezes as etiologias das enfermidades são associadas diretamente a fatores comportamentais, não levando em conta que a própria sociedade engendra determinados hábitos sociais, como o alcoolismo, o tabagismo, o sedentarismo, a obesidade etc; especialmente no que se refere ao forte apelo pelo consumo desenfreado de produtos e serviços. Além disso, as dificuldades de acesso à educação não põem no mesmo patamar de informação e formação pessoas de classes mais abastadas com a população mais pobre. No exemplo fornecido por Ferreira (2001, p.41):

[...] pensemos num(a) cidadão(ã), residente na periferia de um grande centro urbano, que diariamente acorda às 5:00h para trabalhar, enfrenta em média 2 horas de transporte público, em geral lotado, para chegar às 8:00h ao trabalho. Termina o expediente às 17:00h e chega em casa às 19:00h para, aí sim, cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos etc. Como dizer a essa pessoa que ela deve praticar exercícios, pois é importante para sua saúde? Como ela irá entender a mensagem da importância do exercício físico? A probabilidade de essa pessoa praticar exercícios regularmente é significativamente menor que a de pessoas da classe média/alta que vivem outra realidade. Nesse caso, a abordagem individual do problema tende a fazer com que a pessoa se sinta impotente em não conseguir praticar exercícios e, conseqüentemente, culpada pelo fato de ser ou estar sedentária. Por outro lado, uma abordagem que considerasse os determinantes sócio/político/econômicos da questão deslocaria parte da responsabilidade do indivíduo por sua situação de vida para o conjunto da sociedade, ao mesmo tempo em que o habilitaria a lutar por mudanças sociais. Sendo assim, campanhas eficazes de popularização do exercício físico deveriam abarcar em suas ações estratégicas, por exemplo, a luta pela redução da jornada de trabalho sem redução salarial. Essa seria uma iniciativa de larga abrangência populacional que melhoraria as condições.

Não se quer dizer com isso que a saúde não tem seu aspecto de foro individual, porém não se deve imputar somente a responsabilidade às pessoas sobre a sua saúde. Faz-se necessário um processo de luta coletiva para construir meios para que a pessoa possa exercê-la.

Um filme/documentário que ilustra esse processo é “Sicko – SOS Saúde” (MOORE, 2007), especialmente os primeiros minutos, em que demonstra os efeitos perniciosos de um sistema privado de saúde e as suas implicações para aqueles que não podem pagar. Esse trecho foi utilizado ao final da exposição, para abrir a discussão sobre a saúde.

Ao final da aula, foi discutido que saúde não é um conceito simples de ser compreendido, especialmente quando esta é observada numa perspectiva de totalidade, ou seja, na sua inter-relação com o contexto atual do capitalismo, que de um lado mercadoriza a saúde e de outro difunde a visão da responsabilização individual pelo ser ou não saudável.

Encontros 2 e 3: Exercício e atividade física: aspectos conceituais e fisiológicos

Nessas aulas foram abordados com os estudantes os aspectos conceituais sobre atividade física e exercício físico. Em conversa inicial com os alunos, foi identificado que eles entendiam equivocadamente ambos os conceitos como sinônimos. Uma obra que nos serviu de exemplo, nesse sentido, foi o capítulo 08 do livro didático público de Educação Física do estado do Paraná (SEED-PR, 2006), com o título “Saúde é o que interessa! O resto não tem pressa!”. Nesse capítulo é discutida a diferença entre os dois conceitos. A atividade física é a denominação feita a qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que demandem um gasto energético superior às demandas nos níveis de repouso. Já o exercício físico corresponde a toda e qualquer atividade física planejada, estruturada e repetitiva, que aponta para a melhoria e manutenção de um ou mais componentes da aptidão física (NOGUEIRA; PALMA, 2003).

Por essas conceituações apresentadas aos alunos foi possível fazer uma importante diferenciação. Por exemplo, a caminhada pode ser feita nessas duas perspectivas. Uma pessoa que caminha para casa após um dia de trabalho, o faz na perspectiva da atividade física. Já a mesma pessoa que ao caminhar o faz atendo-se a alguns parâmetros fisiológicos, como por exemplo, a intensidade, esta, por sua vez, realiza a atividade com o princípio do conceito de exercício físico.

Assim, pensar o exercício físico perfaz entender que para a sua realização, fazem-se importantes alguns parâmetros fisiológicos, o que nos remeteu a trabalhar com os alunos a frequência cardíaca, tanto em termos conceituais, quanto na percepção do ritmo cardíaco que o coração realiza (FERNANDES FILHO, 1999). Nesse sentido, abordamos em uma aula, de forma teórica, alguns desses conceitos como: frequência cardíaca (FC), frequência cardíaca máxima (FCmax.), frequência de repouso (FR), “zona de treinamento”(ZT). Após essa abordagem, ainda em sala de aula, ensinamos algumas formas de mensuração da FC em termos de batimentos por minuto (bpm): tanto por meio de equipamentos eletrônicos denominados de frequencímetros, quanto pela forma mais

tradicional – a manual. Além disso, pedimos para cada aluno calcular, através dos protocolos ensinados, a sua FC_{max.} e a sua ZT⁷.

Após as devidas explicações, foi proposto aos alunos uma vivência do conteúdo apresentado. Ela foi realizada dividindo a turma em trios, sendo que uma pessoa realizaria 7 minutos de caminhada como se eles estivessem andando da escola para sua casa, 7 minutos de trote num ritmo um pouco acima de uma caminhada rápida, e 7 minutos de corrida mais intensa, considerando um ritmo de uma pessoa que corre para pegar um ônibus. Todas essas atividades foram realizadas em um único dia, com intervalos de 7 minutos de descanso entre elas. Os outros alunos do grupo fariam a mensuração da FC ao final de cada uma dessas atividades, anotando os resultados. Nessa dinâmica, não poderia ser feito um revezamento das funções, pois os resultados da resposta da FC poderiam se modificar conforme o condicionamento físico de cada aluno, prejudicando a discussão posterior.

Na semana seguinte, escolhemos alguns jogos e esportes para realizarmos o mesmo trabalho. Foram organizados jogos de voleibol, futsal e xadrez. A escolha dessas atividades foi feita a partir da especificidade de trabalho de realização de cada uma delas. Em especial, a questão do xadrez foi proposta pelo professor a fim de mostrar aos alunos que mesmo numa manifestação da cultura corporal em que não há um movimento intenso, ela pode ser considerada uma atividade física, já que impõe um aumento do gasto energético superior ao de repouso. A duração das atividades também foram de 7 minutos cada e o ritmo foi de acordo com a dinâmica que o jogo apresentou. Como ocorreu com as atividades de caminhada, trote e corrida, os outros alunos do grupo também fizeram a aferição da FC do aluno que realizava o jogo, isso ocorreu sempre ao final do sétimo minuto de realização de cada uma delas.

A próxima etapa centrou-se na análise dos resultados. Primeiramente, foi verificado se a resposta da FC foi acima do nível de repouso. Pedimos para os grupos analisarem e se manifestarem. Sendo assim, fizemos um questionamento se poderíamos considerá-las como atividade física ou não. Todos os alunos falaram que poderíamos

⁷ O cálculo da Frequência Cardíaca Máxima é aplicado a diferentes tipos de pessoas e seus respectivos condicionamentos físicos. Com isso, utilizamos o artigo de Castro Branco et al. (2004), pois este apresenta diversas equações para indivíduos não atletas. Já para o cálculo da zona de treinamento, sugerimos adotar a recomendação do *American College of Sports Medicine* (2006), pois este apresenta uma zona de treinamento considerando o nível de aptidão física do indivíduo.

considerá-las como atividade física, pois a FC ficou acima dos níveis de repouso, inclusive o xadrez.

Outra fase desta etapa foi verificar se, em todas as atividades, a FC conseguiu atingir a ZT. Em relação a isso, foi observado que na caminhada somente 20% dos praticantes atingiram a ZT. Em relação ao trote, a FC de 90% dos alunos chegou à ZT. E, na corrida, 80% dos alunos que correram, a FC ficou acima da ZT. Já em relação aos jogos, no xadrez, somente um aluno apresentou uma FC na ZT, os demais ficaram abaixo e, tanto no voleibol, quanto no futsal, tivemos resultados divergentes, com alguns alunos abaixo, outros acima e, outros, atingindo a ZT.

A análise e discussão desses resultados foram instigantes. Partimos da pergunta: Por que em algumas atividades os alunos não conseguiram atingir a ZT? Apesar de colhemos respostas diversas, foi possível perceber um salto qualitativo na compreensão acerca do fenômeno estudado. Esse salto foi identificado, na medida em que os alunos passaram a ter uma visão sobre exercício físico para além do senso comum. Puderam compreender que existem parâmetros que podem ser utilizados na organização e controle desse.

Assim, conseguimos fazer com que o conhecimento restrito sobre fisiologia e sobre o seu corpo obtivesse um avanço por parte dos alunos. Nesse sentido, isto possibilitou que o aluno compreendesse, pela *práxis* desenvolvida, a utilização desses conhecimentos na sua realidade social.

Encontros 04 e 05: Padrão de beleza, transtornos alimentares, mídia e equipamentos de atividade física

Nessa aula foi discutido com os alunos sobre o padrão de beleza e suas transformações ao longo dos tempos. Foi debatido com eles que a compreensão do que é belo passou por mudanças. Nesse sentido, partindo do resgate dos padrões de beleza do passado, observamos que na antiguidade clássica o padrão era muito diferente de hoje.

E, de fato, ao longo da história outros padrões apareceram. Considerando a época atual temos também um padrão de beleza pautado, em geral, no padrão da magreza e propagado, em larga medida, pelas revistas afins às temáticas de moda e estética.

Tal padrão de beleza imposto vai desencadear numa série de buscas desenfreadas para sua conquista, especialmente, considerando que todos nós temos a nossa

individualidade em termos da nossa aparência e, tal busca, vai implicar na autonegação de si em face de um padrão alheio – pois externo à pessoa – e imposto.

A imagem dominante valoriza a pessoa magra. Nesse sentido, o emagrecer será o ideal de todos. A busca obsessiva pela perfeição faz com que as pessoas se tornem escravas de um ideal, ressaltando o narcisismo e impondo para si mesmas uma disciplina extremamente severa, a qualquer preço. Aqueles que não conseguem chegar a esse padrão desejado sofrem muito. Nesse sentido, podemos dizer que o ser humano vive o seu corpo não à sua maneira e vontade. De todo esse processo, muitas vezes, as pessoas acabam por adentrar no que se tem denominado de transtornos alimentares.

Interessante foi notar, em aula, que a compreensão sobre transtornos alimentares que os alunos detinham, mostrava ser uma apropriação maior do conteúdo, ainda que de forma um pouco sincrética. Por exemplo, não sabiam a diferenciação entre bulimia e anorexia.

Discutimos, portanto, que transtorno alimentar é qualquer alteração na alimentação de alguém, provocada por fatores psicológicos, sociais, familiares etc.; e que se torna perniciosa – nociva – à pessoa afetada. Expomos sobre as disfunções mais conhecidas, quais sejam: anorexia, bulimia e vigorexia (OLIVEIRA; HUTZ, 2010).

Após essa parte expositiva e dialogada dos conceitos, foi discutido com os estudantes que os padrões de beleza devem ser questionados de forma a não se converterem em nós numa espécie de individualidade alienada (DUARTE, 2008), em que nossos interesses passam a ser designados por forças externas e alheias.

Na aula seguinte, discutimos sobre as influências da mídia na introjeção dos padrões de beleza com o intuito de formar o corpo enquanto consumidor e gerador de lucro. Nessa busca são oferecidas desde dietas, muitas vezes inusitadas, até os mais diversos equipamentos que prometem promover a “perda de medidas” com pouco esforço.

Com relação aos equipamentos foi realizada, com os alunos, uma vivência procurando fazer a síntese dos conhecimentos trabalhados em aula. Para isso, foi utilizado um equipamento eletroestimulador para tonificação muscular, cujo nome será resguardado. Partindo das informações na *internet* esse aparelho promete a perda de 07 Kg em um mês se for utilizado o que se denomina de “programa”, embora na capa apareça apenas o aparelho sendo indicado por atletas e ex-atletas famosos.

Porque fazer essa consideração e discussão com os alunos? Pois a mídia, na figura da publicidade, opera com aspectos de mistificação ao dizer de forma enviesada. De acordo Baudrillard (1981, p.155):

O problema da veracidade da publicidade deve pôr-se da seguinte maneira: se os publicitários mentissem verdadeiramente, seria fácil desmascará-los – só que não o fazem – e se não o fazem, não é por serem demasiado inteligentes, mas sobretudo porque a arte publicitária consiste principalmente na invenção de enunciados persuasivos, que não sejam nem verdadeiros nem falsos.

Sendo assim, esse programa consiste no uso do equipamento, aliado a uma prescrição de dieta e um guia de atividades aeróbicas. No seu manual ele diz que o equipamento em si não emagrece, mas sim o seu uso associado. Nesse sentido, foi organizada com os discentes a seguinte dinâmica: escolhemos alunos de ambos os gêneros para utilizarem o equipamento durante um determinado tempo, e escolhemos outros para participarem de jogos e esportes escolhidos pelo conjunto da turma.

A partir disso, com os conhecimentos abordados na aula 03, foram feitos os cálculos sobre a referência que deveria estar a frequência cardíaca de quem estava usando o aparelho e de quem estava jogando. Ao final, fizemos as apresentações e análises. O resultado foi o seguinte: aqueles que estavam jogando tinham o batimento cardíaco dentro ou acima da faixa da zona de treinamento lipolítica. Já os que estavam com o equipamento ficaram com um batimento cardíaco muito abaixo da referida zona. Assim, comprovamos para os alunos que esse equipamento é ineficaz para a redução da gordura corporal. Foi nesse momento que procuramos ampliar o entendimento dos alunos sobre os aspectos conceituais, procurando elevar o conhecimento acerca do fenômeno observado. Isso porque alguns, antes mesmo dessa atividade, já julgavam que tal equipamento não funcionaria para perder peso. Não obstante, a aula permitiu ir além, esclarecendo o porquê não funciona de forma sistematizada. Ficou expresso que o equipamento não consegue produzir um consumo de oxigênio necessário à queima da gordura corporal, o que implicaria na elevação dos batimentos cardíacos, conforme foi calculado.

Do viés fisiológico passamos, portanto, à análise histórico-cultural, pois esse e muitos outros equipamentos são vendidos para o consumo em massa, fazendo promessas de uma suposta facilidade, por exemplo, em perder peso, que na verdade são uma falácia. Mas por meio da propaganda maliciosa, a burguesia e os seus aparatos conseguem fazer um enfoque em que as suas formulações não são, em tese, falsas, mas constituem-se

como meio verdades, ou seja, ideológicas. No caso desse equipamento ele apoia sua eficácia em outros dois elementos, que a nosso ver e na observação correta dos alunos, já seria suficiente para promover a redução da gordura corporal: a reeducação alimentar e os exercícios aeróbios, elementos esses recomendados em um manual que acompanha o equipamento. Nesse sentido, o aparelho seria desnecessário.

Nesse sentido, percebeu-se que ocorreu um salto qualitativo, por parte das compreensões dos alunos, acerca do ser belo, na medida em que foi discutido sobre a sua transitoriedade ao longo dos tempos. Os estudantes passaram também a ter uma visão crítica a respeito da problemática dos padrões de beleza, especialmente quando se refere ao grande mercado da indústria da beleza que tende a transformar o corpo em consumidor, sendo submetido, portanto, à lógica que transita da alienação à própria destruição do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foram feitas várias discussões que situaram a pedagogia histórico-crítica como um importante referencial para pensarmos uma educação em sentido geral e a Educação Física, em sentido *stricto sensu*, que possa ser revolucionária, ante as perspectivas pós-modernas, consubstanciadas no lema “aprender a aprender”.

Para aqueles que defendem a transformação da sociedade, a luta deve se dar no sentido de contribuir para que, cada vez mais, um número maior de indivíduos se aproprie do saber científico, filosófico artístico e cultural, de tal maneira que esse saber se torne uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo. Uma prática social de resistência às brutais formas de alienação hoje existentes. Caso contrário, qualquer tentativa de realização de ações educativas não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem o saber nem o desejar, para a formação humana mediada pela lógica do capital.

A pedagogia histórico-crítica é um marco na educação brasileira, porém pouco praticada no cotidiano escolar. Com isso, este artigo propôs demonstrar os pressupostos dessa pedagogia, a qual tem seus fundamentos epistemológicos no Método Dialético de Elaboração do Conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural. Através da didática apresentada e na forma que os conteúdos foram abordados, ficou evidente o método dessa pedagogia e sua viabilidade na prática docente, pois foi possível ir ao encontro do objetivo da abordagem crítico-superadora, ou seja, proporcionar a transformação social numa síntese superior. Além

disso, a teoria pedagógica e a metodologia do ensino tem um lastro unificador que é a visão de sociedade, de desenvolvimento humano que advém da teoria marxista e da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, foram apresentadas formas de se tratar o conteúdo, a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, ao qual a abordagem crítico-superadora se apoia, com o intuito de subsidiar reflexões e ações no campo escolar.

E, com isso, trazer contribuições para a área da Educação Física escolar, em especial, no ensino médio, que tanto tem passado por problemas em termos de essa constituir-se de forma legítima em uma disciplina que, juntamente com as outras, se apresenta na escola com uma função essencial, qual seja a socialização dos saberes produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, possibilitando que a escola transcenda da condição de “escola socialista em si” para a condição de “escola socialista para si”.

Enfim, a forma como os conteúdos foram abordados demonstrou que eles fazem parte da dinâmica curricular e da vida social do aluno. Até porque, os mesmos estão diretamente relacionados aos condicionantes sociais de saúde aos quais o indivíduo está inserido. Nesse sentido, o trato com esse conhecimento correspondeu à necessidade de criação das condições para que a assimilação e a transmissão do saber escolar fossem alcançadas. Tratou-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar, que orientou a seleção, bem como a organização e sistematização lógica e metodológica dos conteúdos.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY, CULTURE BODY , HEALTH AND PHYSICAL ACTIVITY : THEORETICAL ASPECTS AND METHODOLOGY FOR HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article is intended to present a unit plan realized in Physical Education classes with the class sizes of integrate high school of a federal educational institution, considering the theoretical-methodological reference of historical dialectical materialism. From this perspective, it was developed a set of classes to work the contents of the relationship and specific physical activity, health and media influences, which impose, through the exaggerated cult of the body, forms of consumption that go from products and equipment to a lifestyle idealized as healthy extremely individualistic character or, in other words, from the "individuality itself." Thus, it was possible to make a counterpoint, referenced in historical-critical pedagogy, showing students the need to strive for "individuality for you," which can only be done collectively, in the pursuit of construction a socialist society.

KEYWORDS: Historical-Critical Pedagogy. Integrated High School. Physical Education At School. Health.

PEDAGOGÍA HISTÓRICO Y CRÍTICO, CUERPO CULTURA, SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA : ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

RESUMEN: Este artículo se destina a presentar un plan de unidad realizado en las clases de Educación Física con la escuela secundaria integrada de una institución educativa federal, teniendo en cuenta la referencia teórica-metodológica del materialismo histórico dialéctico. Desde esta perspectiva, hemos desarrollado un conjunto de clases para trabajar los contenidos de la relación y la actividad física específica, las influencias de salud y los medios de comunicación, que imponen, a través del culto exagerado del cuerpo (corpolatría), formas de consumo que van desde los productos y equipo para un estilo de vida idealizado como carácter extremadamente individualistas sano o, en otras palabras, de la "individualidad sí mismo." Por lo tanto, era posible hacer un contrapunto, se hace referencia en la pedagogía histórico-crítico, mostrando a los estudiantes la necesidad de luchar por la "individualidad entre sí", que sólo puede hacerse colectivamente en la búsqueda de la construcción de una sociedad socialista.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Histórico-Crítica. Escuela Secundaria Integrada. Educación Física Escolar. Salud.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. *Guidelines for Exercise Testing and Prescription* 7th ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.

ANDRADE, M. A. B. O descaso com a educação física e o reordenamento do mundo do trabalho. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, 2000, Niterói. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2000. p. 108-112.

BARBOSA, U. A. D. Ensino médio integrado: limites, anseios e perspectivas no contexto da formação profissional. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, Anped Sul, 2012. p. 01-15.

BAUDRILLARD, J. *A Sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1981.

BRANCO, F. C.; VIANNA, J. M.; LIMA, J. R. P. Frequência cardíaca na prescrição de treinamento de corredores de fundo. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v.12, n.2, p. 75-79, abr./jun. 2004.

- BREMER, M. A. S.; KUENZER, A. Z. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, Anped Sul, 2012. p. 01-15.
- CARMO, A. A. do. *Educação física: crítica de uma formação acrítica*. [S.l.: s.n.], 1985.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- CODO, W.; SENNE, W. A. *O que é corpo(latria)?*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CODO, W.; SENNE, W. A. Corpolatria. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005. p. 101-102.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 5-16.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. *Educação, modernidade e pós-modernidade*. Brasília: Universidade de Brasília – UnB. (Comunicação oral ocorrida em 23 de maio de 2013). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YIHN6ihXi4I>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- DUARTE, N.; MARTINS, L. M. *Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural*. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás - UFG, 2013a. (Comunicação oral na forma de curso proferido no 6º Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – EBEM, 2013). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=rX_YxfFq-pw. Acesso em: 20 jan. 2014.
- FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. *Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.
- FERNANDES FILHO, J. *A prática da avaliação física*. Rio de Janeiro: Shape, 1999.
- FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.41-54. jan. 2001.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.1
- GIARDINETTO, J. R. B. O conceito de saber escolar “clássico” em Dermeval Saviani: implicações para a educação matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 23, n. 36, p. 753-773, ago. 2010.

HELLER, A. *Sociologia da vida cotidiana*. Barcelona: Península, 2002.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PARANÁ. *Livro didático público de educação física / vários autores Livro didático público de educação física / vários autores*. – Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/edfísica.pdf. Acesso em: 23 ago. 2011.

MATTOS, L. O. N. Educação física no 3º ano do ensino médio: é possível?. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 5, 2001, Niterói. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2001.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e mente: bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1983.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOORE, M. *Sicko: sos saúde*. Documentário, EUA, 2007, 115 min. Direção: Michael Moore.

NOGUEIRA, L.; PALMA, A. Reflexões acerca das políticas de promoção de atividade física e saúde: uma questão histórica. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 103-119, mai. 2003.

NOZAKI, H. T. *Educação Física e o reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, L. L.; HUTZ, C. S. Transtornos alimentares: o papel dos aspectos culturais no mundo contemporâneo. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 575-582, jul./set. 2010.

OLIVEIRA, V. M. *O que é educação física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OMS/WHO. *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. New York: OMS/WHO, 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 09 ago. 2011.

REIS, A. P.; PEREIRA, C. C. C.; NOZAKI, H. T.; PINA, L. D.; LANDIM, R. A. A. Limites e possibilidades da discussão sobre didática da educação física. In: REIS, A. P.; PEREIRA, C. C. C.; PINA, L. D.; LANDIM, R. A. A. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e educação física*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 15-22.

RAMOS, M. N. *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho – educação*. 2001. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

RAMOS, M.; CIAVATTA, M. *Verbetes de ensino médio integrado*. Disponível em: http://www.ifc.edu.br/site/index.php/doc-proen/doc_download/2602-verbete-ensino-medio-integradoversao-final. Acesso em: 25 fev. 2014.

SANTOS, M. S. *Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. – 37. ed. – Campinas: Autores Associados, 2008.

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em março de 2016.