

## SAÚDE, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DOCENTE, ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

HEALTH, SOCIETY AND PHYSICAL EDUCATION: TEACHER TRAINING, CRITICAL REFLECTIVE ANALYSIS AND CONTEMPORARY CHALLENGES

SALUD, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN FÍSICA: FORMACIÓN DOCENTE, ANÁLISIS CRÍTICO REFLEXIVO Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Jádisson Gois da Silva<sup>1</sup>  
Cristiano Mezzaroba<sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 18 de dezembro de 2022.

**Aprovado em:** 30 de abril de 2023.

**Publicado em:** 14 de junho de 2023.

### Resumo

O estudo objetivou descrever a experiência formativa e pedagógica vivenciada durante a realização do estágio de docência junto à disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo do tipo relato de experiência. O cenário em que ocorreria a experiência se deu em uma sala de aula com discentes do curso de EF licenciatura do 2º período da Universidade Federal de Sergipe, sendo que os encontros ocorriam às terças e quintas-feiras no período da tarde, no segundo semestre de 2022. Com vistas à efetivação da coleta dos dados utilizou-se a observação participante e para a sistematização e análise dos dados obtidos foi elaborado um diário de campo. O estágio docência oportunizou que o agente do presente escrito adquirisse experiência acerca do trabalho docente e seus mecanismos formativos e pedagógicos. Além, é claro, de auxiliar o professor da disciplina frente ao planejamento e condução das aulas; também foi possível adquirir experiência em relação à regência de classe; orientações e esclarecimento de dúvidas por parte dos/as discentes tendo em vista os conteúdos programáticos; participação nos processos avaliativos; dentre outras atividades de apoio às aprendizagens. A partir da experiência aqui relatada foi passível de percepção as possibilidades, mas também os desafios enfrentados pelo professor quanto ao processo de desmistificação de saberes historicamente construídos na EF acerca do processo saúde-doença com a premissa de promover discussões acerca da temática da saúde pensando nas repercussões para área da EF escolar e da sociedade em geral.

**Palavras-chaves:** Estágio profissional; Educação Física escolar; Docente em Formação; Saúde Pública.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Vigilância e Cuidado em Saúde no Enfrentamento da COVID-19 pela Fundação Oswaldo Cruz. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0089-4852> Contato: [jadissonsilva92@gmail.com](mailto:jadissonsilva92@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4214-0629> Contato: [cristiano\\_mezzaroba@yahoo.com.br](mailto:cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br)

### Abstract

This study aimed to describe the formative and pedagogical experience lived during the teaching internship in the Health, Society and Physical Education program. Therefore, this is a qualitative descriptive research of the experience report type. The scenario in which the experience happened took place in a classroom with students of the second period of the Physical Education course at the Federal University of Sergipe, and the meetings happened on Tuesdays and Thursdays in the afternoon, in the second semester of 2022. In order to carry out the data collection, participant observation was used and for the systematization and analysis of the data obtained, a field diary was prepared. The teaching internship allowed the agent of this writing to acquire experience about the teaching work and its formative and pedagogical mechanisms. In addition, of course, to assisting the course's professor in planning and conducting classes, it was also possible to acquire experience in relation to class regency; guidance and clarification of questions by the students in view of the syllabus; participation in evaluation processes; among other learning support activities. From the experience reported here, it was possible to perceive the possibilities, but also the challenges faced by the professor regarding the process of demystifying historically constructed knowledge in PE about the health-disease process with the premise of promoting discussions about the theme of health, thinking about the repercussions for the area of school PE and society in general.

**Keywords:** Professional Internship; School Physical Education; Teacher in Training; Public Health.

### Resumen

El estudio tuvo como objetivo describir la experiencia formativa y pedagógica vivida durante la pasantía docente en la disciplina Salud, Sociedad y Educación Física. Por tanto, se trata de una investigación cualitativa descriptiva del tipo relato de experiencia. El escenario en el que se desarrolló la experiencia ocurrió en un aula con alumnos del 2º período de la carrera de Educación Física (Licenciatura) de la Universidad Federal de Sergipe, y los encuentros se realizaron los martes y jueves por la tarde, en el segundo semestre de 2022. Para llevar a cabo la recolección de datos se utilizó la observación participante y para la sistematización y análisis de los datos obtenidos se elaboró un diario de campo. La pasantía docente permitió al agente de este escrito adquirir experiencia sobre el trabajo docente y sus mecanismos formativos y pedagógicos. Además, por supuesto, de asistir al profesor de la asignatura en la planificación y realización de las clases; regencia de clase; orientación y aclaración de dudas por parte de los alumnos a la vista del temario; participación en procesos de evaluación; entre otras actividades de apoyo al aprendizaje. A partir de la experiencia relatada aquí, fue posible percibir las posibilidades, pero también los desafíos enfrentados por el docente en cuanto al proceso de desmitificación de los saberes históricamente construidos en Educación Física sobre el proceso salud-enfermedad con la premisa de promover discusiones sobre el tema de la salud, pensando en las repercusiones para el área de EF escolar y la sociedad en general.

**Palabras clave:** Prácticas Profesional; Educación Física Escolar; Docente em Formação; Salud Pública.

### Introdução

[...] claro que quando chegar ao fim do meu passeio saberei mais, mas também é certo que saberei menos, precisamente por mais saber, por outras palavras, a ver se me explico, a consciência de saber mais conduz-me à consciência de saber pouco, aliás, apetece perguntar, que é saber [...]. (José Saramago, 1989)

O estágio docência é comumente caracterizado, sob o ponto de vista epistemológico, como um momento em que o sujeito, em processo formativo, tem contato com diversas metodologias de ensino e recursos didático-pedagógicos que expressam um universo de diferentes abordagens acerca de como o conhecimento é produzido (ARAÚJO et al., 2014).

Desta forma, visa contribuir com a aprendizagem do(a) futuro(a) professor(a) ou até mesmo complementar a formação daqueles que já atuam (ou já atuaram) na docência, proporcionando uma articulação entre a graduação e a pós-graduação, bem como entre a teoria e a prática, aperfeiçoando assim, o processo de qualificação dos pós-graduandos (MACHADO; COLPO; SANTOS, 2020).

No entanto, faz necessário colocar em destaque que a *práxis* docente é resultante de outras dimensões as quais não se resume, exclusivamente, ao ato de ensinar e aprender, a educação, mas que é reflexo do que esse educador tem de si, enquanto ser humano, de sua profissão, bem como dos métodos e estratégias selecionadas para realização de suas aulas, inclusive, como entende o seu lugar dentro da instituição (MACHADO; COLPO; SANTOS, 2020).

Frente ao exposto, destaca-se que o autor do estudo ora apresentado vivenciou a disciplina intitulada “Saúde, Sociedade e Educação Física”, sob a supervisão do professor orientador, que também era responsável por ministrá-la. Além disso, tendo em vista a ementa da referida disciplina, seu objetivo, em linhas gerais, é apresentar e discutir as reflexões e possibilidades da temática “saúde” com discentes do curso de licenciatura em Educação Física (EF) do 2º período da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Inclusive, objetivando relacionar os elementos desta temática com sua área de formação e de intervenção tendo como premissa promover discussões com vistas ao campo dos saberes das ciências humanas e sociais e sua inter-relação com a EF escolar e as mais diversas possibilidades didático/pedagógicas – voltando-se para uma reflexão-ação de EF escolar a qual “[...] não se baseia exclusivamente na dimensão biológica/biomédica em relação ao corpo, mas que se alinha a uma perspectiva que também considera o lugar social, histórico e cultural dos sujeitos participantes das aulas, com seus modos e condições de vida” (OLIVEIRA; MEZZARROBA, 2021, p. 14).

Todavia, hegemonicamente na EF brasileira, a discussão e trabalho pedagógico quanto ao tema da saúde ocorre sob a perspectiva biomédica, tradição do campo da EF, em que se abordam aspectos teóricos e práticos relacionados à atividade física e saúde, exercício físico, prevenção de doenças e promoção da saúde numa perspectiva mais individualizante e não social/coletiva (MEZZAROBA, 2012; OLIVEIRA; MEZZAROBA, 2021).

Isto posto, o agente que vivencia o processo do estágio de docência tem a oportunidade de construir sua identidade docente a partir de seu contato com a ambiência e o cotidiano da sala de aula, com a interação e socialização com os/as discentes e com a vivência frente ao trabalho do professor responsável por lecionar a disciplina, assim, este se forma, mas também colabora com a formação de seus pares (SILVA; CARVALHO; COSTA, 2022).

Freire (2011) advoga que o professor deve manter uma postura dialógica, indagadora, curiosa, libertadora; falar com os discentes e não aos discentes; não somente saber escutar, mas possibilitar a abertura à fala do discente, aos gestos, às diferenças, compreendendo que a relação professor-aluno ocorre entre sujeitos que, a despeito das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. É nesse horizonte que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25).

Ressalta-se, portanto, que o presente estudo tem como objetivo descrever a experiência formativa e pedagógica vivenciada durante a realização do estágio de docência junto à disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física. Sendo assim, este estudo estabelece uma reflexão crítica acerca do processo formativo e didático-pedagógico, inclusive, sob a premissa do que Valter Bracht (2001), importante agente da EF pedagógica brasileira, destacou como sendo o “[...] pleno desenvolvimento do que podemos chamar de potencialidades do homem, do ser humano” (BRACHT, 2001, p. 70).

Desta forma, o presente texto seguirá apresentando o delineamento metodológico – caminho percorrido para se chegar aos achados; em seguida a fundamentação teórica, que de certa forma permite observar um panorama teórico utilizado na própria disciplina em que foi realizada a experiência do Estágio Docente, com o intento de discutir e problematizar o conceito de saúde e suas questões e problemáticas no contexto da Educação Física escolar; posteriormente serão apresentadas as seções “Relatando as

experiências: articulação entre teoria e prática”, “Participação de convidados na disciplina”, “Obras cinematográficas como instrumento de ensino e aprendizagem”, e “Atividades de caráter avaliativo”, nas referidas seções serão descritas as experiências advindas do Estágio Docente.

Por fim, as considerações finais, as quais trazem reflexões críticas acerca da experiência ora relatada, tendo em vista o propósito do Estágio Docente, bem como da disciplina, uma vez que amplia as compreensões para as questões que envolvem o papel das práticas corporais na EF, a produção/manutenção/promoção da saúde (salutogenia), os determinantes sociais da saúde, a dimensão da Saúde Coletiva e as possibilidades da saúde e da EF com os saberes das ciências humanas e sociais.

### Aspectos Metodológicos

Do ponto de vista da abordagem, trata-se de um estudo qualitativo de cunho descritivo (MINAYO, 2004; NEVES, 1996) do tipo relato de experiência. Yin (2001) destaca que:

[...] um relato de experiência compreende o domínio social, e deve conter as impressões observadas e conjecturadas durante o processo de coleta de dados, além de ser uma forma de pesquisa importante para descrever vivências particulares apontando novas reflexões sobre determinado fenômeno (YIN, 2001, p. 22).

Também foi realizada uma breve revisão bibliográfica de estudos que abordam a relevância do estágio de docência com vistas à formação docente. Além de textos disponibilizados pelo professor da disciplina, os quais discorrem sobre determinação social do processo saúde-doença (na realidade brasileira) e a dimensão da Saúde Coletiva e as possibilidades da saúde e da EF com os saberes das ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, o cenário em que ocorreu a experiência ora relatada foi em uma sala de aula da UFS com discentes do 2º período da disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física – totalizando 9 discentes (sendo 5 mulheres e 4 homens) a maioria com faixa etária entre 20-24 e uma discente com 46 anos de idade.

Menciona-se, ainda, que o agente do referido estudo foi um professor de EF na condição de discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS no município de São Cristóvão, Sergipe, Brasil, em nível de mestrado, o qual realizou o Estágio Docente. A experiência ocorreu entre o período compreendido de 25/08/2022 até 17/11/2022, sendo que as aulas presenciais ocorriam às terças-feiras e quintas-feiras das 17h às 18h50.

Com vistas à efetivação da coleta dos dados utilizou-se a observação participante que, segundo Minayo (2004), permite compreender e descrever o objeto da pesquisa e para a sistematização e análise dos dados obtidos frente às experiências aqui relatadas foi estruturado um diário de campo.

Neste caso, elucida-se que foi utilizado um caderno (em formato de diário de campo) em que as anotações ocorriam duas vezes na semana (terças e quintas-feiras – datas das aulas presenciais), eram registradas informações as quais ocorriam em sala de aula acerca das reverberações do professor da disciplina, dos professores e professoras convidados/as, dos/as discentes, e até mesmo *insights* por parte do agente do presente escrito. Estes registros relacionam-se às questões referentes ao processo saúde-doença, e os desafios, possibilidades e perspectivas frente ao campo do saber da EF e da Saúde Coletiva, bem como da Mídia-educação.

### Fundamentação teórica

A Organização Mundial da Saúde<sup>3</sup> (OMS) define saúde como sendo o completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de enfermidades ou até mesmo invalidez, o que significa, de fato, um notório avanço quando comparado ao modelo biomédico de saúde em que: “[...] a doença era o foco do tratamento e não a pessoa doente” (BARROS, 2015, p. 15). Esse modelo (biomédico) encontra amparo na doutrina cartesiana mente-corpo e não faz menção às demais variáveis, a saber: psicológicas, sociais e comportamentais, ou seja, pauta-se estritamente na dimensão biológica, portanto, reducionista.

---

<sup>3</sup> Organismo sanitário internacional integrante da Organização das Nações Unidas, fundado em 1948.

De acordo com Palma, Estevão e Bagrichevsky (2003) a saúde preconizada pela OMS “[...] é uma forma implícita de indicar a impossibilidade de se alcançar tal meta, uma vez que esbarra com uma dificuldade de se atingir um completo bem-estar” (PALMA, ESTEVÃO; BAGRICHEVSKY, 2003, p. 19), justamente levando-se em conta as multifatoriedades que podem estar relacionadas ao fato do sujeito está doente ou “sadio”.

Além disso, ocorre uma forte influência por parte da instituição médica concernente à associação saúde e EF, neste ponto, Alves Júnior (2001) traz a seguinte reflexão: “[...] falar em saúde nas aulas de EF nos impõe a pensar na miséria, na desnutrição, nos que não têm onde morar e nem onde plantar” (ALVES JUNIOR, 2001, p. 43), ou seja, é pensar nas realidades sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas em torno do sujeito e que são preponderantes para compreender o processo saúde-doença.

A Constituição Federal de 1988, mais precisamente no Art. 196, adotou o conceito amplo de saúde ao incumbir ao Estado o dever de elaborar políticas sociais e econômicas que permitam o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, prevenção e reabilitação: “[...] é o princípio que está colaborando para desenvolver a dignidade aos brasileiros, como cidadãos e como seres humanos” (SCLIAR, 2007, p. 39), já que antes do advento do SUS, a saúde no Brasil atendia somente as pessoas que contribuía para a Previdência Social. Os que não contribuía (ou seja, não tinham dinheiro) dependiam da caridade e de instituições filantrópicas.

Outro fato que se torna importante de ser devidamente destacado diz respeito aos determinantes sociais da saúde, justamente dada a sua íntima relação com o conceito ampliado de saúde que pode ser observado na **figura 1**:

**Figura 1:** Determinantes sociais pelo modelo de Dahlgren e Whitehead



**Fonte:** <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/especial-coronavirus/o-uso-espurio-do-conceito-de-determinantes-sociais-da-saude-artigo/47516/>

Pelo modelo acima, percebe-se que as camadas mais próximas do núcleo referem-se aos determinantes sociais individuais, como por exemplo, idade, sexo e fatores hereditários que podem influenciar no processo saúde-doença, diferentemente das camadas mais longínquas do núcleo as quais albergam os aspectos grupais – considerados aspectos macrodeterminantes – contempla os fatores econômicos, culturais e ambientais (BUSS; PELLEGRIN, 2007 *apud* BARROS, 2015).

Observa-se que entre os aspectos individuais e os macrodeterminantes está a camada que se refere aos comportamentos e estilos de vida das pessoas (BARROS, 2015). Os autores, segundo Barros (2015), consideram essa camada como a mediadora, uma vez que não são apenas escolhas particulares de cada sujeito: “[...] essas escolhas são altamente influenciadas por indústria de massa, como propagandas, televisão, cinema ou até mesmo pressão por pares e o acesso restrito à informação, alimentação saudável, espaços de cultura e lazer, etc” (BARROS, 2015, p. 33).

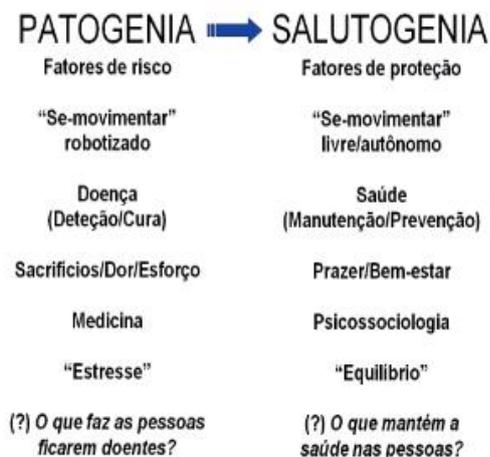
Ainda segundo Barros (2015, p. 33), todas essas circunstâncias “[...] irão impactar no estilo de vida das pessoas e nos respectivos comportamentos”, isto é, as condições de vida e de trabalho dos sujeitos e de grupos populacionais relacionam-se com o processo saúde-doença destes, ou seja, fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, ambientais e comportamentais podem, potencialmente, influenciar a ocorrência de problemas de saúde.

Para além do acima exposto, Aaron Antonovsky<sup>4</sup> contribuiu com o que denominou como sendo “[...] salutogênese (*salus* do latim = invencibilidade, bem-estar, alegria; *gênese* do grego = origem) para enfatizar a sua distinção de patogênese que tem dominado a área médica, o modelo atual de doença e, também, o modelo de fator de risco” (OLIVEIRA, 2004, p. 243). Sendo assim, **a figura 2**, elucida as características dos modelos patogênico e salutogênico:

---

<sup>4</sup> Foi um imigrante israelense, de nacionalidade americana, sociólogo e médico, desenvolveu o conceito de salutogênese, em 1979, que se trata inicialmente da abordagem básica dos fatores que mantêm as pessoas saudáveis ao invés de focar nos fatores de risco/patógenos.

**Figura 2:** Compreensão quanto ao modelo patogênico e modelo salutogênico



Fonte: Mezzaroba (2012, p. 242)

Com vistas ao exposto na figura 2, percebe-se que a salutogenia preocupa-se com os fatores de proteção à saúde/vida, ao ponto que, a partir desta perspectiva, apresenta-se a seguinte indagação conforme os ideias de Antonovsky: o que mantêm a saúde nas pessoas? Diferentemente da patogenia, em que é notável sua premissa voltada para os fatores considerados de risco, em que se relacionam mais precisamente com os pressupostos do *modus operandi* do modelo médico-centrado.

Acerca dos modelos, patogênico e salutogênico, Oliveira (2004, p. 247) refere que o primeiro traz “[...] a visão de um modelo centrado no binômio saúde-doença-dicotômico” e o segundo como sendo, “[...] a visão de um modelo holístico, centrado no sujeito e na sua relação com o mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 247), e não reduzido ao aspecto anatômico e fisiopatológico.

Para tanto, a formação em EF apresenta fragilidades com vistas ao campo da saúde coletiva, justamente pelo fato de, historicamente, está associada ao modelo médico-hegemônico e fortemente influenciada pela tendência esportivista – uma visão predominante desde a década de 1970.

Bagrichevsky (2007) alerta que o modelo de formação em EF se apresenta como sendo tendencioso e insuficiente – dificultando a compreensão acerca da realidade social concreta ao nosso entorno e, “[...] ainda insinua, permissivamente, uma visão distorcida da mesma, retratada pela influência dos modismos efêmeros que a mídia impulsiona de forma persuasiva” (BAGRICHEVSKY, 2007, p. 37).

De fato, estudos nas áreas das Ciências Fisiológicas, destacam os benefícios da prática regular de atividade física na manutenção e melhora de funções anátomo-fisiológicas, porém é urgente e emergente que os/as profissionais tenham em mente que:

[...] pensar na EF implica considerar a formação, o profissional que vai refletir sobre o grupo ou indivíduo com o qual trabalha, a sociedade nos planos histórico, econômico e cultural para, a partir de então, pensar, elaborar e propor conteúdos e estratégias. Falarmos apenas em atividade física diz respeito a uma tarefa, com intuito de verificar os efeitos provocados por ela (FREITAS, 2007, p. 33).

Para Anjos e Duarte (2009), o intuito não é renegar o aspecto terapêutico e prescritivo que concerne à formação em EF, estas autoras apenas alertam que as ações dessa área profissional no âmbito da saúde devam sobrepujar o proposto pelo modelo hegemônico, médico-centrado: “[...] no qual se enquadra a atuação oriunda do atual modelo de formação” (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1140).

Nesse sentido, Bilibio e Damico (2011) reforçam afirmando o seguinte:

[...] não estamos refutando as produções alicerçadas na perspectiva epidemiológica e que advogam o incremento de atividade física regular como estratégia de redução de determinados fatores de riscos e agravos – principalmente – para as ditas doenças crônico-degenerativas (BILIBIO; DAMICO, 2011, p. 96).

Para tanto, tais autores chamam atenção para o fato de que, ao colocarmos as condições de vida das pessoas como central para o debate, estamos dizendo que o processo saúde-doença de um conjunto populacional está intimamente relacionado com as questões de des/igualdade social, visto que determinados grupos de pessoas estão em posição de desvantagem em relação a outros (BILIBIO; DAMICO, 2011).

Ou seja, o fato do sujeito praticar atividade física não irá modificar os determinantes e condicionantes sociais que fazem parte do seu dia a dia, “[...] não irá melhorar salário, valor da aposentadoria, condições de moradia, saneamento básico, qualidade do transporte, níveis de educação, acesso aos bens culturais e outras dimensões da realidade social” (BILIBIO; DAMICO, 2011, p. 98).

Além do exposto, Mezzaroba (2012) pontua que:

[...] defender o discurso de que exercício é saúde em determinado contexto sociocultural pode ser um grande equívoco por parte de professores de EF, já que este discurso que liga a causa (fazer atividade física) a um efeito (gerar saúde), o conhecido discurso da causalidade, é algo reducionista e problemático (MEZZARROBA, 2012, p. 235).

Também há, com frequência, o desprezo acerca dos contextos socioeconômicos e culturais, entre outros, por parte daqueles que insistem, em uma tentativa não muito profícua, entender o fenômeno saúde de maneira simplista (PALMA; ESTEVÃO; BAGRICHEVSKY, 2003), sob a perspectiva das escolhas e comportamentos individuais e sob a lógica exclusivamente biológica/biomédica.

Para Devide (2003), tal problemática:

[...] reflete a discussão escassa e reducionista de saúde, muitas vezes realizada no âmbito escolar, que a associa aos determinantes biológicos determinantes das doenças, reduzindo a saúde ao seu aspecto individual, contribuindo para o processo de culpabilização da vítima (DEVIDE, 2003, p. 140).

Isto é, confere ao sujeito a responsabilidade por sua saúde individual, sem mesmo levar em consideração as multifatoriedades que de certa forma operam sobre a saúde do mesmo e que, por vezes, fogem do seu controle (FARIA JÚNIOR, 1991 *apud* DEVIDE, 2003), inclusive, no contexto contemporâneo, torna-se comum as pessoas serem culpabilizadas devido a sua configuração corpórea não está conforme os padrões de normatividade, sendo o corpo magro/esguio/*fitness* a norma a ser almejada.

Um claro exemplo disso, é o fato das pessoas com corpos gordos serem estigmatizadas, discriminadas e culpabilizadas, pois o imaginário social que se tem é que se está gordo/a é resultado do desleixo e falta de ímpeto para mudar de comportamento sedentário para fisicamente ativo. Este tipo de pensamento tem sido preponderante para ascensão do fenômeno da gordofobia<sup>5</sup> (JIMENEZ, 2020), pois não leva em consideração as complexidades que estão por “traz” da obesidade, isto é, para além do aspecto biológico e comportamental.

---

<sup>5</sup> Para Jimenez (2020), há no contexto acadêmico o que ela denominou de “injustiça epistemológica”, justamente ao que se refere à construção do conhecimento sobre os corpos gordos, isto é, pesquisas que a todo momento reportam este corpo como enfermo e o seu oposto (cujo está em conformidade com os parâmetros normativos do IMC – Índice de Massa Corporal, visivelmente percebido como magro/esguio/*fitness*, é comumente associado à saúde (visão biomédica), enquanto o gordo sofre um profundo processo de patologização de maneira generalizante e sem considerar as questões individuais e subjetivas.

## **Relatando as experiências: articulação entre teoria e prática**

A realização do estágio de docência junto à disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física foi de suma importância tendo em vista o objeto de conhecimento ofertado por esta, além disso, a própria vivência em sala de aula se torna profícua, uma vez que foi possível na condição de observador e participante, aprender com o professor orientador e responsável por ministrar a referida disciplina, além, é claro, do processo de aprendizado com os demais envolvidos, a saber: discentes e demais professores e professoras convidados(as).

Isto posto, torna-se relevante pontuar que as aulas foram sistematizadas pelo professor a partir de um plano de trabalho, as quais objetivaram articular teoria e prática e desenvolver uma reflexão crítica e promover um processo de aprendizagem com os/as discentes tendo em vista estratégias diversas (leituras de texto, diálogos, reflexões, audiovisuais/filmes, participação de convidados/as, tarefas avaliativas amplas – envolvendo entrevistas com professores/as, seminários de obras/temas referentes à temática e a pesquisa como princípio educativo/formativo).

Nesse sentido, o plano de trabalho foi sistematizado de acordo com o plano de ensino da disciplina, inclusive, com vistas ao conteúdo programático, conforme explicitado no **quadro 1**:

### **Quadro 1: Unidades de ensino da disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física.**

<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE I – UNIDADE INTRODUTÓRIA</b></p> <p>- Aspectos gerais e históricos da produção do conhecimento sobre corpo e saúde na Educação Física; A determinação social do processo saúde-doença e o debate sobre isso na realidade social brasileira; Elementos teórico-conceituais da Saúde coletiva</p>
<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE II – PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b></p> <p>- Educação Física e o seu papel na promoção da saúde: interesses, possibilidades, limitações, realizações; A promoção da saúde na escola</p>
<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE III – TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM SAÚDE</b></p> <p>- A produção do conhecimento em saúde e Educação Física: discussões e sistematizações; O movimento da “Saúde Renovada” na Educação Física escolar; As abordagens existentes aplicadas ao contexto da Saúde Pública e Saúde coletivas brasileiras</p>
<p style="text-align: center;"><b>UNIDADE IV – POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS TENDO A SAÚDE COMO TEMA</b></p> <p>- A perspectiva do educar para a pesquisa no campo da saúde/EF; A perspectiva da mídia-educação no campo da saúde/EF; Moda, estética, mídia, juventude: temas a serem considerados como possibilidades na discussão sobre EF e saúde; Elaboração e análises de unidades didáticas pensando no tema da saúde na Educação Física escolar</p>

**Fonte:** Plano de ensino (2022)

Tendo em vista as informações organizadas no quadro 1, torna-se notório que a referida disciplina oportuniza ao discente da graduação (mas também do estágio docência, neste caso) uma imersão a objetos de conhecimentos de suma relevância frente ao processo formativo de sujeitos críticos e reflexivos ao que pese, a propósito, o campo do saber da EF escolar e seu papel sociocultural.

Analisando as unidade I, II e III, torna-se perceptível que estas vão trabalhar e problematizar desde aspectos gerais e históricos da produção do conhecimento sobre corpo e saúde na EF até às abordagens existentes aplicadas ao contexto da Saúde Pública e Saúde coletiva com vistas às realidades sociais e culturais do Brasil.

Concernente à Unidade IV, ao que diz respeito “a perspectiva do educar para a pesquisa no campo da saúde/EF”, menciona-se que se torna de grande importância, pois contribui para melhoria da formação de professores/as, porém, muito embora tenha sido paulatinamente estimulado os/as discentes acerca desse propósito – “educar para a pesquisa” – ficou notório uma certa resistência por parte destes, posto que as atividades de pesquisa por estes realizadas, não atendiam de maneira consistente o proposto, inclusive, pelo plano de ensino e de trabalho do professor da disciplina.

Além disso, compreende-se que, as duas perspectivas, do trabalho com mídias e do educar para a pesquisa, poderiam ser articuladas pelos/as discentes, entretanto, não vemos o apoio da tecnologia em sala de aula, por parte dos/as discentes, quando são provocados e estimulados a usar celular, por exemplo, ou o próprio *notebook*, aqueles/as que o possuem.

Para tanto, é oportuno destacar que o agente do presente escrito corrobora com a argumentação ao que se refere o “educar para/pela pesquisa” como sendo “[...] um processo de aprender que se dá em um ambiente de discussão, análise, produção de argumentos fundamentados e de validação desses argumentos” (GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003, p. 7).

Já ao que tange “a perspectiva da mídia-educação no campo da saúde/EF”, torna-se passível de entendimento a potência desta frente ao desenvolvimento do senso de criticidade dos/as discentes para com a influência e os impactos advindos dos discursos midiáticos em relação a um “ideal” de corpo, geralmente configurado como magro e/ou

musculoso/*fitness* e equivocadamente associado à saúde (perspectiva biomédica), sem considerar outros fatores que podem estar relacionados ao processo saúde-doença, como anteriormente explicitado na seção “Fundamentação Teórica”.

Não obstante, ainda na unidade IV, quanto à “elaboração e análises de unidades didáticas pensando no tema da saúde na Educação Física escolar”, destaca-se que esses pontos acabaram não tendo aulas específicas, podem até terem sido discutidos, porém de maneira relativamente superficial, mas não com aulas próprias. Além disso, faltou uma maior articulação prática na disciplina, inclusive, com isso de pensar o que foi apresentado, debatido e aprendido, em relação à transposição didático-pedagógica justamente para que os participantes da disciplina pudessem pensar e refletir em como levar essas discussões para as aulas de EF na escola.

### Participação de convidados na disciplina

Ainda sobre a sistematização do plano de trabalho do professor da disciplina, ressalta-se que, além da disponibilidade de materiais como, por exemplo, artigos científicos e livros, houve um notório cuidado acerca do processo de ensino e aprendizagem. Sendo que o cronograma da disciplina conteve a participação de outros agentes, dentre estes, professores/as que já tenham vivenciado os processos de cuidado em saúde (em uma perspectiva integral e ampliada) estando inseridos em serviços e ações de saúde pública, tanto professores/as que tenham obtido tal experiência a partir de Programas de Residência Multiprofissional em Saúde<sup>6</sup> (PRMS) como daqueles que vivenciaram os processos de trabalho no Sistema Único de Saúde<sup>7</sup> (SUS) independente de PRMS.

---

<sup>6</sup> Estes Programas de Residência foram introduzidos e regulamentados pela promulgação da lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Trata-se, portanto, de uma modalidade de pós-graduação *lato sensu* (especialização), equivalente a uma carga horária de 5.760 horas, sendo 20% teórica e 80% prática, destinada às categorias profissionais que integram a área de saúde, com exceção da categoria médica, voltada para a educação em serviço (tendo em vista as ações a serem desenvolvidas no âmbito do SUS) (BRASIL, 1998).

<sup>7</sup> De acordo com Barros (2015) este sistema é fruto da reforma sanitária brasileira, mas também fruto de uma ação reacionária à ditadura militar, e considerado assim, como a maior conquista social do povo brasileiro. Portanto, caracterizado como um conjunto de ações e serviços de saúde pautado em princípios doutrinários, tais como a universalidade (ou seja, para todos/as), a igualdade (sem privilégio ou discriminação de quaisquer

O professor (responsável por ministrar a disciplina) denominou esses encontros como “Conversas com convidad@s – Saúde, Sociedade e Educação Física: contexto brasileiro” – no **quadro 2**, na sequência, é apresentado sistematicamente uma breve contextualização do perfil acadêmico-profissional dos/as convidados/as.

**Quadro 2:** Caracterização do perfil acadêmico-profissional dos/as professores/as.

Convidados(as)	Breve contextualização acadêmico-profissional
A	<a href="http://lattes.cnpq.br/3802199796533234">http://lattes.cnpq.br/3802199796533234</a> Licenciado em Educação Física – UEFS; Especialização em Saúde da Família em caráter de Residência Multiprofissional em Saúde – FIOCRUZ/FESF; Especialização em Saúde Mental em caráter de Residência Multiprofissional em Saúde – HU/UFS. Atuou na Educação Básica, Saúde da Família, Gestão e Saúde Mental
B	<a href="http://lattes.cnpq.br/2135587221711124">http://lattes.cnpq.br/2135587221711124</a> Licenciado e Bacharel em Educação Física – FASE; Especialização em Saúde Mental em caráter de Residência Multiprofissional em Saúde – HU/UFS; Especialização em Atenção à Saúde das Pessoas com Sobrepeso e Obesidade – UFSC; Mestrando em Educação – PPGED/UFS. Atuou na Rede de Atenção Psicossocial de Aracaju/SE
C	<a href="http://lattes.cnpq.br/9515782955123002">http://lattes.cnpq.br/9515782955123002</a> Licenciado em Educação Física – UFRGS; Mestre em Educação – PPGE/UFRGS; Doutorando em Filosofia PPGF/UFS. Atuou como Coordenador do Projeto Movimentos – Secretaria Municipal de Saúde – PMA; como consultor da Política Nacional de Humanização – Ministério da Saúde e Apoiador Institucional do CAPS AD III – Secretaria Municipal de Saúde – PMA. Atualmente é professor do CODAP/UFS
D	<a href="http://lattes.cnpq.br/0737051120201744">http://lattes.cnpq.br/0737051120201744</a> Licenciado e Bacharel em Educação Física – UFSCAR; Especialização em Saúde da Família e Comunidade em caráter de Residência Multiprofissional em Saúde – Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP; Mestre e Doutor em Educação – UFSCAR; Atualmente cursa a Residência Multiprofissional em Saúde Mental – HU/UFS. Atua na Rede de Atenção Psicossocial de Aracaju/SE
E	<a href="http://lattes.cnpq.br/1675675523932562">http://lattes.cnpq.br/1675675523932562</a> Bacharel em Educação Física – UNISBA; Especialização em Saúde da Família – FIOCRUZ/FESF. Cursa a Residência Multiprofissional em Saúde Mental – HU/UFS. Atua na Rede de Atenção Psicossocial de Aracaju/SE
F	<a href="http://lattes.cnpq.br/7349563121247549">http://lattes.cnpq.br/7349563121247549</a> Licenciada em Educação Física – UFS; Especialização em Processos Educacionais na Saúde com ênfase em Metodologias Ativas de Aprendizagem – SÍRIO-LIBANÊS; Mestra em Ciências da Saúde – UFS. Atuou no Colegiado Gestor da Coordenação de Atenção Psicossocial da Secretaria de Estado da Saúde de Sergipe, desenvolvendo ações de educação permanente, supervisão e apoio técnico institucional aos serviços de Saúde Mental.

**Fonte:** Os autores (2022)

espécies) e a equidade (tratar diferentemente os desiguais); e organizativos como: a descentralização, a participação da população e a organização da rede de serviços de modo regionalizado e hierarquizado.

Conforme apresentado no quadro acima, torna-se perceptível que os convidados(as) têm em comum experiências frente ao campo do saber específico da EF e da saúde coletiva. O que se torna altamente relevante tendo em vista o objeto de conhecimento ofertado pela disciplina, a exemplo disso, saberes, inclusive, relacionados aos determinantes sociais do processo saúde-doença e dos serviços e ações existentes no SUS, justamente com o objetivo de “[...] viabilizar um nível de criticidade adequado na formação de professores de EF, a fim de que os mesmos possam compreender e intervir no campo da saúde coletiva” (BAGRICHEVSKY, 2007, p. 43).

Tal aproximação, da EF com a Saúde Coletiva, conforme apontado em comum nas trajetórias e atuações dos agentes participantes da disciplina, é algo que vem sendo solicitado às formações também dos licenciados, conforme destacam Loch, Rech e Costa (2020, p. 3514) “[...] a aproximação com o campo da Saúde Coletiva não deve ser apenas para o curso de bacharelado em EF. O licenciado também precisa desta aproximação, pois o contexto escolar e a intervenção pedagógica demandam compreensões ampliadas de saúde”.

Ou seja, o processo formativo em EF deve levar em conta as realidades socioeconômicas e culturais que lhes circunda, com intuito de promover uma formação crítica e reflexiva e que, efetivamente, atenda aos processos de cuidado em saúde – muito para além de uma visão somente biomédica, pois “[...] é saudável buscar interagir com outros campos, tais como: a saúde coletiva, a sociologia, a filosofia, a antropologia, etc. para avançar na perspectiva desejada” (PALMA; ESTEVÃO, BAGRICHEVSKY, 2003, p. 21).

Além disso, as experiências dos convidados(as) atrelada, logicamente, aos conhecimentos da literatura científica, oportuniza a participação de outros agentes de tal forma que não fica centralizado na figura do professor da disciplina, evidenciando um cuidado em descentralizar certos saberes, promovendo aulas que contrapõe o modelo tradicional de ensino e aprendizagem – a educação bancária.

De acordo com Freire (2005), essa concepção bancária de educação não abre oportunidade para o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “[...] o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005,

p. 68). Sendo assim, percebe-se que a educação bancária não é libertadora, mas, certamente, é opressora, reforçando, assim, sua relação de verticalização e autoritarismo (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

Nesse sentido, ressalta-se que durante o processo formativo no Estágio Docente fora vivenciado uma *práxis* didático-pedagógica que contrapõe esse modelo e preconiza uma visão de educação mais humana, que problematiza e liberta, tanto por parte do professor da disciplina quanto pelos demais professores/as que participaram do processo, estimulando os/as discentes a se tornarem sujeitos críticos, reflexivos e protagonistas.

Destaca-se, portanto, que os/as professores/as levaram em conta os/as discentes enquanto sujeitos centrais do processo de ensino e aprendizagem e não como sujeitos passivos e meros receptores de informação, estimulando-os a participarem ativamente das aulas (as quais se desenvolveram predominantemente como expositivas), porém com abertura para discussão e problematização do conteúdo apresentado, inclusive levando-se em consideração os conhecimentos prévios (empíria) dos/as discentes acerca do objeto de conhecimento da disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física.

Sendo assim, durante as aulas foi problematizado os saberes (reducionistas) que historicamente foram construídos, sendo que é datada desde “[...] os primórdios da EF, que teve sua origem articulada por médicos e militares (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1130), e que são cabíveis de ressignificação, como por exemplo, o próprio binômio EF e saúde, visto que é lugar comum salientar o imaginário social de que praticar atividade física está intimamente relacionado à saúde e melhora da qualidade de vida.

Desta forma, a disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física, acaba sendo um relevante diferencial no processo formativo dos/as discentes justamente por trazer uma reflexão crítica sobre o processo saúde-doença e sua íntima relação com o campo do saber específico da EF escolar e da saúde coletiva. Além disso, durante o percurso do semestre letivo foi problematizada a notória discrepância acerca do conceito de saúde<sup>8</sup> preconizado pela OMS, e por autores e autoras que se alicerçam nos pressupostos da saúde coletiva e dos princípios e diretrizes norteadores do SUS.

---

<sup>8</sup> “Este conceito da OMS culminou em um contexto de lutas de movimentos sociais do pós-guerra, o fim do colonialismo e a ascensão do socialismo, obtendo na época uma expressividade simbólica de grande relevância. Isso talvez tenha o colocado como o conceito de saúde mais conhecido pelos profissionais da saúde” (BARROS, 2015, p. 22).

Levando-se em consideração o conceito de saúde, conforme preconizado pela OMS – como sendo um completo bem estar físico, mental e social – indaga-se: como atingir esse completo bem estar? Principalmente em países como o Brasil em que as vulnerabilidades sociais<sup>9</sup> têm sido a tônica da nossa sociedade – a fome e a miséria têm alastrado a dignidade de milhares de cidadãos brasileiros, principalmente nos últimos seis anos (inicialmente com o Governo Temer e a questão do “teto de gastos” em áreas essenciais como saúde e educação e, em seguida, com o Governo Bolsonaro e o proposital descaso com os mais vulneráveis, configurando-se uma necropolítica<sup>10</sup> brasileira).

Aqui, torna-se relevante destacar que ficou perceptível o quanto os/as discentes têm em seus imaginários compreensões que não levam em consideração a complexidade que concerne o processo saúde-doença, visto que estes se consideram saudáveis somente pelo fato de praticarem atividade física e supostamente adotarem uma alimentação saudável.

Santos, Mezzaroba e Santos (2022, p. 11), alertam que se trata de um fato o qual “[...] pode ser considerado comum, afinal, é esta visão que prevalece nos meios de comunicação de massa”. Ainda conforme estes autores, a mediação na disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física, “[...] também é importante para a transformação da visão bastante forte no imaginário social (SANTOS; MEZZAROBA; SANTOS, 2022, p. 11).

Isto posto, avalia-se que, embora eles/as vejam essa nova perspectiva em observar a dimensão da saúde – sob a premissa da saúde coletiva – é bastante perceptível a dificuldade que eles/as têm quanto à apreensão desses conhecimentos e sua aplicabilidade no contexto da EF escolar, principalmente.

---

<sup>9</sup> Sánchez e Bertolozzi (2007, p. 323) enfatizam que: “[...] a operacionalização do conceito de vulnerabilidade pode contribuir para renovar as práticas de saúde coletiva, nas quais o cuidado às pessoas deve ser responsabilidade de diferentes setores da sociedade, através da multidisciplinariedade, além de conjugar diversos setores da sociedade”.

<sup>10</sup> O conceito de necropolítica foi formulado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2016, 2017). Para tal autor, trata-se de fazer a leitura do contemporâneo a partir de elementos que evidenciam subjugar “[...] a vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2016, p. 146), isto é, uma “política da morte”, em que os mecanismos de biopoder operam para “deixar morrer”. (Idem, p. 128), evidenciadas principalmente pelo anti-humanismo, pelo desprezo geral pela democracia e intensificação do capitalismo neoliberal: “[...] uma guerra de classe que nega sua própria natureza: uma guerra contra os pobres, uma guerra racial contra as minorias [...]” (MBEMBE, 2017).

É oportuno chamar atenção para o fato de que os conhecimentos acerca do modelo salutogênico (como explicitado na seção Fundamentação teórica) se tornam relevantes de serem compartilhados com sujeitos que estão em processo formativo, mas também para aqueles que já atuam como profissionais, justamente para que o termo saúde seja, efetivamente:

[...] trabalhado dentro de um modelo de proteção, ou seja, levado a consolidar nos participantes do processo ensino-aprendizagem conhecimentos e ações que lhes possibilitem competências no trato do tema em sua vida diária para além do binômio saúde/doença (OLIVEIRA, 2004, p. 252-253).

Todavia, infere-se que os/as discentes pelo fato de carregarem consigo os saberes existentes no imaginário social, isto é, a associação que fazem entre atividade física e saúde de maneira simplista para um fenômeno tão complexo – como o que leva as pessoas a ficarem doentes ou a estarem saudáveis, não compreenderam ou apresentaram determinada resistência acerca desta compreensão ampliada de saúde, bem como a mencionada teoria postulada por Antonovsky.

Dando continuidade aos relatos provenientes da experiência a partir do estágio docência, é relevante compartilhar que, conforme a Instrução Normativa n.º 05/2017 do PPGED/UFS, mais especificamente no Art. 4º também houve regência por parte do mestrando em que ficou responsável por lecionar a temática: “Promoção à saúde e Educação Física”.

O desenvolvimento dessa aula constava no cronograma da disciplina desde seu começo, visto que a disciplina iniciou sem a ciência de que o autor do presente relato fosse participar por meio do Estágio Docente. Após um acordo firmado entre o agente do Estágio Docente e o professor, foi sistematizada uma aula com a citada temática. Além disso, o professor da disciplina sugeriu os seguintes textos/autores/as Palma, Estevão e Bagrichevsky (2003); Devide (2003) e Bilibio e Damico (2011).

Sendo assim, informa-se que a referida aula foi elaborada a partir da estruturação de uma apresentação em *powerpoint*, iniciando pela explanação concernente à 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada entre 17 e 21 de março de 1986, tendo em vista que este caracteriza-se como um dos momentos mais importantes na definição do SUS, cujo debate teve três temas principais: ‘A saúde como dever do Estado e direito do

cidadão’, ‘A reformulação do Sistema Nacional de Saúde’ e ‘O financiamento setorial’. A aula iniciou-se com esse debate, justamente para promover um entendimento inicial acerca do processo histórico da saúde pública brasileira para, posteriormente, adentrar no conceito ampliado de saúde.

Uma vez que, a discussão acerca deste conceito é relevante com vistas a minimizar a maneira simplista que engloba o entendimento do sensu comum sobre esse fenômeno, além, é claro, para auxiliar na compreensão frente a temática da aula. Desse modo, após estas explanações, foi apresentado e problematizado os conceitos, diferenças e características referente à promoção da saúde e prevenção de doenças, bem como a perspectiva da educação em saúde, pois são inúmeras as confusões realizadas na utilização destes termos.

Diante ao exposto, cabe mencionar que a promoção à saúde é dirigida tanto às comunidades ou grupos de pessoas, quanto aos processos, condições e sistemas que requerem ser modificados. Diferentemente da prevenção da doença a qual concede ênfase aos fatores de risco, às práticas clínicas preventivas e reabilitação (PALMA; ESTEVÃO; BAGRICHEVSKY, 2003).

Estes autores ainda explicitam que o conceito de educação em saúde relaciona-se:

[...] às informações sobre saúde; à recepção e compreensão das mensagens dos programas; à compreensão da saúde como um direito; à valorização de conhecimentos, práticas ou comportamentos saudáveis ou não; à problematização e facilitação de discussões; ao desenvolvimento da autonomia de pensamento; à reelaboração dos conhecimentos de modo a conformar valores, habilidades e práticas consideradas saudáveis (PALMA; ESTEVÃO; BAGRICHEVSKY, 2003, p. 29).

Frente às informações acima citadas, percebe-se de fato, a real necessidade e importância sobre essa discussão com vistas a levar os sujeitos a desenvolverem um processo de trabalho que, efetivamente, contribua para o processo de cuidado em saúde.

Ademais, a partir de um processo de reflexão crítica com vistas a uma auto avaliação, o agente do estudo em tela compreende que aula atingiu o planejado ao que diz respeito a articulação entre a teoria e a prática, bem como o processo de desmistificação de saberes historicamente e socialmente construídos acerca da suposta relação da atividade física com a saúde e um estilo de vida considerado saudável – a partir de uma perspectiva crítica, qualitativa e problematizadora.

## Obras cinematográficas como instrumento de ensino e aprendizagem

Outra experiência igualmente importante de ser descrita diz respeito às obras cinematográficas (do gênero documentário) expressamente apresentadas e sistematizadas no **quadro 3** e que foram trabalhadas e problematizadas em sala de aula.

**Quadro 3:** Sistematização das obras cinematográficas utilizadas na disciplina.

Ficha Técnica:	Ano	País	Título Original	Enredo Cinematográfico
Direção: Silvio Tendler Gênero: Documentário Duração: 1 h e 35 min Classificação: Livre Disponível: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b-kZMfwvKsM">https://www.youtube.com/watch?v=b-kZMfwvKsM</a>	2022	Brasil	Saúde tem cura	A obra mostra como era o Brasil antes e depois da criação do SUS e pensa o futuro da saúde pública no país, principalmente em relação ao aspecto da gestão da saúde pública no Brasil
Direção: Chris Bell Gênero: Documentário Duração: 1 h e 46 min Classificação: Livre Disponível: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h8ADP6C7rKM">https://www.youtube.com/watch?v=h8ADP6C7rKM</a>	2008	EUA	<i>Bigger, Stronger, Faster</i>	A partir de sua própria história e da dos seus irmãos, criados numa família de classe média americana, o diretor Christopher Bell investiga os modelos de perfeição que os atletas perseguem nos EUA e o uso de esteroides para alcançá-los
Direção: Renato Tapajós Gênero: Documentário Duração: 60 min Classificação: 10 – não recomendado para crianças menores de 10 anos Disponível: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EOACLOYhxBU">https://www.youtube.com/watch?v=EOACLOYhxBU</a>	2006	Brasil	Políticas de Saúde no Brasil: um século de luta pelo direito à saúde	A obra conta a história das políticas de saúde em nosso país, mostrando como ela se articulou com a história política brasileira, destacando os mecanismos que foram criados para sua implementação, desde as Caixas de Aposentadorias e Pensões até a implantação do SUS

<p>Direção: Mara Mourão          Gênero: Documentário          Duração: 96 min          Classificação: Livre          Disponível: <a href="https://www.filmesdetv.com/doutores-da-alegria.html">https://www.filmesdetv.com/doutores-da-alegria.html</a></p>	2005	Brasil	Doutores da alegria	A obra retrata o dia a dia dos hospitais que recebem visitas do grupo “Doutores da Alegria”, formado por atores que se vestem de palhaços para alegrar as crianças internadas, atuando há treze anos em hospitais de algumas capitais brasileiras
<p>Direção: Morgan Spurlock          Gênero: Documentário          Duração: 98 min          Classificação: Livre          Disponível: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OIUHSeM6DZo">https://www.youtube.com/watch?v=OIUHSeM6DZo</a></p>	2004	EUA	Super Size Me: a dieta do palhaço	A obra discorre sobre o diretor Morgan Spurlock que decide ser cobaia de uma experiência: se alimentar apenas em restaurantes da rede <i>McDonald's</i> , realizando neles 3 refeições ao dia durante um mês. Com isso, o diretor fala sobre a cultura do <i>fast food</i> nos EUA e suas implicações.

**Fonte:** Os autores (2022)

A partir das informações do quadro acima, torna-se notável o quanto que estes documentários enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, visto que oportunizam tensionar pertinentes discussões que tramitam no campo da Educação Física e da saúde coletiva, como por exemplo, o processo social, político e histórico da saúde pública no Brasil, além das discursividades acerca das corporalidades no contexto contemporâneo, inclusive referente a um “ideal” de corpo postulado como sinônimo de saúde e beleza estética – o corpo magro e/ou musculoso/*fitness*, e os corpos que não atendem a esses paradigmas, são vistos como fora da “normalidade”.

Porém, tendo em vista que estas obras cinematográficas eram trabalhadas em sala de aula, faz-se necessário tecer críticas acerca do pouco espaço para ouvir a percepção dos/as discentes sobre as obras – o que evidencia um problema de tempo quanto à exibição dos documentários, outrossim, faltou uma discussão mais aprofundada articulando obra cinematográfica e o conteúdo da disciplina, inclusive tendo em vista a

perspectiva da mídia-educação no campo da saúde, mas também da EF. Segundo Fantin (2007) o cinema<sup>11</sup> “[...] no contexto da mídia-educação, pode ser entendido a partir de diversas dimensões – estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema” (FANTIN, 2007, p. 1).

Ainda tendo em vista os documentários utilizados para compor o processo de trabalho da disciplina, Napolitano (2008) *apud* Rudek, Santos e Hermel (2019), traz a seguinte reflexão:

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar (NAPOLITANO, 2008 *apud* RUDEK; SANTOS; HERMEL, 2019, p. 93).

Sendo assim, torna-se compreensível que o professor da disciplina, ao utilizar as obras cinematográficas, oportunizou aos discentes um processo de ensino e aprendizagem para além do que tradicionalmente é realizado nas aulas em termos formativos e pedagógicos, pois a ideia em si, não se resume, de maneira simplista, em exibir os documentários, muito pelo contrário, o intento se inclina para o horizonte das análises, reflexões, discussões, problematizações e criticidade frente ao enredo cinematográfico (SILVA; MEZZARROBA, 2022), e suas inteseccionalidades com o objeto de conhecimento proposto pela disciplina, inclusive, concernente à mídia-educação.

Nessa ótica, Fantin (2011) descreve a importância da mídia-educação como “[...] uma condição de educação para a ‘cidadania instrumental e de pertencimento’, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais” (FANTIN, 2011, p. 28).

---

<sup>11</sup> De acordo com Fantin (2007) “[...] considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição” (FANTIN, 2007, p. 1).

Desta forma, compreendendo-a enquanto objeto de conhecimento e instrumento de ensino e aprendizagem, podendo assim, abordar as questões relacionadas à saúde, corpo, Educação Física e mídias a partir de uma perspectiva de leitura crítica das obras cinematográficas as quais dialogam com o objeto de conhecimento da disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física.

### Atividades de caráter avaliativo

Outra experiência não menos importante de ser aqui descrita, refere-se ao processo avaliativo, o qual levou em consideração o que propõe o plano de ensino que, em linhas gerais, tem como intuito analisar criticamente todo o processo de ensino aprendizagem dos/as discentes, ou seja, trata-se de uma avaliação do tipo diagnóstica-processual, conforme apresentado no **quadro 4**.

**Quadro 4:** Atividades avaliativas da disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física em 2022.

Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
<b>Entrevista</b> com professores de EF sobre as relações, possibilidades e limitações da “saúde” como tema das aulas de EF. Em aula, será elaborado e sistematizado um questionário (roteiro) a ser utilizado para entrevistar professores de EF. Os dados serão transcritos e analisados pelos acadêmicos, elaborando um relatório dessas entrevistas, com apresentação para a turma.	<b>Seminários</b> sobre as temáticas da disciplina: pesquisa, sistematização e apresentação de texto(s) referente à discussão da disciplina, ou seja, EF/Saúde e Sociedade.	<b>Projeto de pesquisa</b> em grupo: em pequenos grupos, sobre temáticas pertinentes à disciplina, articulando a discussão/enfoque à mídia-educação, ou seja, investigar veículos midiáticos diversos ( <i>internet, blogs, revistas impressas, jornais impressos, televisão, rádio, filmes, audiovisuais diversos, publicidade, redes sociais etc.</i> ) que trazem a discussão e o discurso da saúde, pensando nas repercussões deste discurso para a EF e para a sociedade em geral.

**Fonte:** Plano de Ensino da Disciplina (2022)

Com vistas ao proposto pelo plano de ensino observa-se que o processo avaliativo propôs 3 atividades durante o percurso do semestre letivo. Sendo assim, a **atividade 1** tivera como objetivo central realizar uma entrevista com professores/as para verificar e compreender como o tema da saúde tem sido tratado no âmbito das aulas de EF tendo em vista o espaço escolar. Nessa perspectiva, o professor responsável por lecionar a disciplina estruturou um roteiro contendo perguntas acerca do tema “saúde” e sua relação, possibilidades e limitações com vistas ao campo do saber da EF escolar dos mais diversos contextos sociais.

Isto posto, faz-se necessário colocar em destaque que a aplicação do mencionado roteiro converge em termos de reflexão crítica, mas também de ocasionar questionamentos sobre a saúde e sua relação com a EF com a seguinte ideiação “[...] acreditamos que este é o desafio: pensar o que não está sendo pensado; perguntar o que não está sendo perguntado; surpreender sendo surpreendido; interceder no instituído. Enfim, estranhar aquilo que nos é mais familiar” (BILIBIO; DAMICO, 2011, p. 102).

Ainda levando-se em consideração o desenvolvimento da atividade, os/as discentes deveriam após realização das entrevistas, analisar a partir, inclusive, de uma perspectiva reflexiva e crítica articulando os saberes adquiridos em sala de aula a respeito da temática em questão, posterior a essa fase os/as discentes deveriam sistematizar um relatório e apresentá-lo para turma – sendo devidamente mediado pelo professor da disciplina e o agente do presente relato que estivera na condição de observante participante.

Importa aqui mencionar que os trabalhos de maneira geral trouxeram relevantes informações sobre como estes/as professores/as têm percebido e tratado o referido tema em suas aulas, porém cabe pontuar que, de modo geral, as informações trazidas pelos/as discentes alinham-se ao que é tradicional ao campo da EF e que já vem há muito tempo discutido e problematizado no âmbito acadêmico – a forte influência das ciências biomédicas e sua perspectiva hegemônica sobre o processo saúde-doença e sua relação com os binômios EF-saúde e atividade física-saúde. Diante disso, recorreu-se aos escritos de Bracht (2001), o qual afirma que “[...] o conceito de saúde complexificou-se enormemente e está longe de resumir-se ao bem-estar do corpo biológico ou à integridade biológica do corpo humano” (BRACHT, 2001, p. 74).

Entretanto, torna-se oportuno destacar um recente estudo do tipo revisão integrativa desenvolvido por Mantovani, Maldonado e Freire (2021), em que objetivaram analisar a produção científica com enfoque nas relações entre EF e saúde, justamente com o propósito de compreender como esses temas têm sido discutidos e problematizados nos estudos elencados e se tem alcançado os espaços educacionais. Os autores analisaram 41 publicações em periódicos científicos das áreas de Educação e EF e identificaram que a maioria dos estudos apresentam um viés biologicista e reducionista acerca do conceito de saúde e EF.

Frente às informações acima, Devide (2003) traz a seguinte reflexão:

Enquanto educador, o profissional da área deve estar ciente das implicações de uma concepção equivocada frente ao relacionamento da EF com a saúde. O professor(a) de EF deve estar atualizado ao conceito multifatorial da saúde, à sua dimensão social, portanto, coletiva, para que, munido de instrumentação teórica consistente, tenha condições de discutir e ampliar a relação de compromisso da EF para além da esfera da aptidão física, como uma via de educação para a saúde dos alunos(as) (DEVIDE, 2003, p. 146).

Ainda acerca da atividade I, cabe destacar a partir de uma reflexão qualitativa e crítica, que alguns e algumas discentes fizeram a entrevista presencialmente, outros em forma de entrevista fazendo uso do “WhatsApp Messenger”. Ademais, foi passível de análise a dificuldade destes/as em associar empiria (as entrevistas) com teoria (os textos da disciplina ou outros mais que poderiam ter sido pesquisados para melhor estruturar o trabalho).

Já ao que se refere à **atividade II**, os/as discentes deveriam organizar e apresentar seminários que tivessem como temática o objeto de conhecimento da disciplina, ou seja, discutir e problematizar as questões intimamente relacionadas à EF-saúde-sociedade.

Sob esta ótica, informa-se que ocorreram 5 apresentações de seminários entre os dias 13 e 27 do mês de outubro do ano de 2022:

- **Seminário 1:** Novos saberes e práticas em Saúde Coletiva – livro de autoria de *Madel Therezinha Luz*;
- **Seminário 2:** O “mito” da atividade física e saúde – obra de Yara Maria de Carvalho;
- **Seminário 3:** Os PCN’s: a discussão de saúde e EF escolar, publicação do final dos anos 1990 elaborada pelo Ministério da Educação do Brasil;
- **Seminário 4:** Corpo e saúde: reflexões sobre o quadro “Medida Certa” – Dissertação de Mestrado de Hudson Bezerra (UFRN), e o
- **Seminário 5:** O SUS – Sistema Único de Saúde e as práticas corporais – a partir do clássico livro “O que é o SUS” de Jairnilson Silva Paim e artigos sobre as práticas corporais para trazer a discussão ao campo da EF.

Enquanto experiência docente, nesta segunda atividade avaliativa, o mestrando participou ativamente auxiliando o professor frente às avaliações tanto ao que se refere à análise do conteúdo exposto pelos/as discentes ao que pese, inclusive, objetividade; clareza na exposição; posicionamento crítico frente à temática abordada e a articulação com elementos teóricos da disciplina quanto à qualidade das apresentações – embora não tenha sido critério de pontuação, porém em uma perspectiva qualitativa, no sentido de contribuir com os aspectos didáticos dos(as) discentes, futuros professores(as) de EF.

Além disso, cabe mencionar que, por parte dos/as discentes houve certa despreocupação em procurar o agente do Estágio Docente para orientação, bem como dificuldade em ler uma obra completa e dificuldade em elaborar uma apresentação e pautar uma discussão, o que evidencia que o hábito de leitura por parte dos acadêmicos permanece baixo. Destaca-se, ainda, que os/as discentes relataram que não têm o costume de ler um livro por inteiro – e aí aparece uma importante mediação/experiência na disciplina, ou seja, ler um livro por completo, fichá-lo, entende-lo, e, a partir dele, organizar e apresentar um seminário.

Concernente à **atividade III** esta, por sua vez, objetivou que os/as discentes desenvolvessem um projeto de pesquisa sobre temáticas relacionadas ao objeto da disciplina, realizando a devida articulação com os pressupostos da mídia-educação, justamente com o intento de investigar diversas mídias como apresentado no quadro 3.

Nesse ínterim, o agente desse estudo teve como papel importante orientar os/as discentes acerca de como estruturar os referidos projetos e, não menos importante, auxiliou o professor da disciplina frente à avaliação dos projetos conforme os critérios avaliativos previamente elucidados.

Além disso, é relevante pontuar que os projetos foram realizados por 8 (oito) dos 9 (nove) discentes, sendo que a própria turma decidiu os grupos a serem formados. Desta forma, foram organizados 3 grupos – 2 grupos contendo 3 integrantes; 1 grupo com 2 integrantes e 1 (uma) discente que optou por realizar o trabalho sozinha. Os trabalhos foram avaliados conforme a matriz de avaliação elaborada pelo professor da disciplina.

Em síntese, 2 (dois) trabalhos não seguiram de maneira consistente o proposto pelo próprio plano de ensino ao que diz respeito, inclusive, articular a discussão com vistas à mídia-educação, ou seja, investigar veículos midiáticos diversos tendo em vista à discussão da temática da saúde pensando nas repercussões para área da Educação Física escolar e da sociedade como um todo.

Ainda menciona-se que 1 (um) trabalho, em linhas gerais, foi estruturado com uma boa qualidade em termos de conteúdo e sua articulação com o objeto de conhecimento da disciplina, muito embora poderia ter sido melhor discutido, justamente com a premissa de promover discussões com vistas ao campo dos saberes da EF (escolar) e à mídia-educação, sendo perceptível a dificuldade que eles e elas tiveram em tornar algo do cotidiano em objeto de investigação, embora utilizem mídias e tecnologias no cotidiano e intensamente.

Sendo assim, pontua-se que estes não se engajaram como se esperava, tendo em vista o desenvolvimento dos trabalhos e, por mais que o autor do presente relato tenha se disponibilizado a orientá-los/as, foram poucos ou inexistentes os momentos em que os/as discentes solicitaram e/ou deram abertura para que fossem devidamente auxiliados/as, sendo que as discentes (as mulheres) foram as que mais tiveram ímpeto (embora de maneira incipiente e pontual) de sanar dúvidas e compartilhar possíveis inquietações.

### Considerações finais

Tendo em vista a realização do Estágio Docente, e com o relato aqui sistematizado, torna-se fundamental compartilhar em forma de escrita acadêmica a grande contribuição em termos de processo formativo e pedagógico oportunizado pela experiência junto à disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física. Tanto ao que se refere ao processo de aprendizado com vistas ao dia a dia do trabalho docente quanto acompanhar o desenvolvimento das aulas por parte do professor responsável por lecionar a disciplina, inclusive, acerca da sua *práxis* didático-pedagógica, a qual condiz com a perspectiva de aulas que tenham como tônica a reflexão crítica.

Tal cenário, no contexto da formação de professores e professoras de EF podem possibilitar que os sujeitos sejam protagonistas e construtores de seu próprio conhecimento, além, é claro, a importância do docente levar em consideração a realidade social concreta dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Avaliamos que o Estágio Docente possibilitou que o mestrando em formação pudesse articular a teoria e a prática pedagógica promovendo assim um processo de autorreflexão e aprendizagem, mesmo tendo em vista o fato do mestrando ter sido pouco requisitado pelos/as discentes, pois o acesso aos materiais disponibilizados pelo professor da disciplina, como por exemplo, textos e obras cinematográficas, bem como o próprio vivenciar do cotidiano de um professor universitário foram de grande valia com vistas à aquisição de saberes e experiências referente à prática docente.

Menciona-se, ainda, que a partir do Estágio Docente há aprendizagem por parte do professor da disciplina que orienta o referido estágio, no sentido de ter alguém para com quem conversar, relatar dificuldades, pensar estratégias, auxiliar nas avaliações (que geralmente são tarefas individuais e de “sofrimento” aos professores).

Outro fato a ser considerado, diz respeito ao objeto de conhecimento ofertado pela disciplina, pois possibilita que o sujeito em formação seja imerso a um conjunto de saberes os quais contemplam diversos questionamentos e problematizações com vistas à desconstrução e construção de novas concepções acerca do processo saúde-doença. Sendo que se torna perceptível o discurso demasiado e superficial acerca da atividade física – vista enquanto causa e a saúde o efeito dessa causa, isto é, o discurso monocausal.

Sendo urgente e emergente que seja levado em conta o contexto sociocultural em que o sujeito está inserido. Isto com a real intenção de despertar nos/as futuros/as professores/as de EF o senso de criticidade referente ao campo de conhecimento da EF (escolar) e suas repercussões didático-pedagógicas envolvendo as relações entre saúde, sociedade e EF.

Exercitar a perspectiva de complexificar o debate em torno do tradicional tema da saúde no campo da EF escolar é lançar-se a graus de dificuldade que podem permitir novos e diferentes olhares que ampliam saberes e práticas a partir daquilo que o conceito ampliado de saúde vem provocando no percurso da EF brasileira.

Isto posto, torna-se oportuno destacar que já visualizamos isso em relação às “contaminações” das Ciências Humanas e Sociais (por exemplo, o conceito de “práticas corporais” e não mais atividade física ou exercício físico), às possibilidades com Saúde Coletiva (as compreensões quanto ao SUS, os determinantes sociais da saúde etc.) e a

discussão sobre salutogenia/salutogênese, uma vez que é uma das intenções da mediação da disciplina trazer o conceito de salutogenia como possibilidade real para a EF escolar dar uma “virada de chave” em relação às questões que envolvem saúde, e não pautar a doença, comumente feito pelo conjunto populacional.

Retomando a epígrafe apresentada no início deste texto referente à obra de José Saramago e tendo em vista a experiência ora relatada, compreende-se que o fato de saber “menos” a partir da experiência de ter lido, discutido e debatido inclina-se para ideia de que todos e todas estamos em um processo cumulativo, contínuo e dinâmico de aprendizagens.

Para tanto, com vistas às experiências aqui sistematizadas e apresentadas, é certo que houve por parte do agente que realizou o Estágio Docente, um importante processo de aquisição de conhecimentos frente ao trabalho e cotidiano da docência no ensino superior, inclusive, de uma instituição pública, bem como ao que se refere às aprendizagens com vistas ao objeto de conhecimento da disciplina.

## Referencias

ABRASCO. Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/especial-coronavirus/o-uso-espurio-do-conceito-de-determinantes-sociais-da-saude-artigo/47516/>. Acesso em: 03 Jan. 2023.

ALVES JUNIOR, E. D. **Atividade Física e Saúde a perspectiva para o século XXI**: preparando os jovens para o envelhecimento. In.: MOURÃO et al. (orgs.). Anais da III Semana de Educação Física, Esporte e Lazer. Rio de Janeiro: UGF, p. 37-45, 2001. Disponível em: [https://www.ensinoeinformacao.com/\\_files/ugd/26a617\\_ebaa89aeede7413d9438f660dod6d90e.pdf#page=134](https://www.ensinoeinformacao.com/_files/ugd/26a617_ebaa89aeede7413d9438f660dod6d90e.pdf#page=134). Acesso em: 13 set. 2022.

ANJOS, T.; DUARTE, A. Educação Física e a Estratégia Saúde da Família: Formação e atuação profissional. **Physis**, v.19, n.4, p.1127-1144, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000400012>

ARAÚJO, M. V. M. et al. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.15, n.2, p.237-269, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5335/533556759001>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BAGRICHEVSKY, M. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Orgs). **Educação Física e Saúde Coletiva: Políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: editora UFRGS, 2007. p. 33-45

BARROS, L. M. **Saúde coletiva**. Série Bibliográfica. Aracaju: UNIT, 2015.

BILIBIO, L. F. S.; DAMICO, J. G. S. Carta a um jovem professor. **Cadernos de formação RBCE**, v.2, n.2, p.92-103, 2011. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1258>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p.67-79

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.saude.am.gov.br/planeja/doc/constituicaoefederalde88.pdf>. Acesso em: 02 Abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 287 de 08 de outubro de 1998. Relaciona 14 (quatorze) categorias profissionais de saúde de nível superior para fins de atuação no CNS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/reso287\\_08\\_10\\_1998.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/reso287_08_10_1998.html). Acesso em: 21 mar. 2023.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v.27, n.1, p.155-177, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>

DEVIDE, F. P. Educação Física escolar como via de educação para a saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (org.). **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Edibes, 2003, p. 137-150. Disponível em: [https://www.ensinoinformacao.com/\\_files/ugd/26a617\\_ebaa89aeede7413d9438f66odod6d90e.pdf#page=134](https://www.ensinoinformacao.com/_files/ugd/26a617_ebaa89aeede7413d9438f66odod6d90e.pdf#page=134). Acesso em: 23 out. 2022.

FANTIN, M. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista Teias**, v.8, p.15- 16, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008>. Acesso em: 12 out. 2021.

FANTIN, M. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, v.14, n.1, p.27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>. Acesso em: 15 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREITAS, F. F. **A Educação Física no serviço público de saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar em revista**, n.21. p.227-241, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.292>

JIMENEZ, M. L. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos. **Revista Epistemologias do Sul**, v.4, n.1, p.144-161, 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2643/2534>. Acesso em: 04 abr. 2023

LOCH, M.; RECH, C. R.; COSTA, F. F. A urgência da Saúde Coletiva na formação em Educação Física: Lições com o COVID-19. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.25, n.9, p.3511-3516, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.19482020>

MACHADO, C. R.; COLPO, C. M.; SANTOS, E. A. G. Os desafios da docência orientada em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia Ciências Humanas**, v.21, n.2, p.63-80, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37780/ch.v21i2.3443>

MANTOVANI, T. V. L.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, v.27, p.e27008, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106792>

MBEMBE, A. “A era do humanismo está terminando”. **Revista IHU Online**, São Leopoldo/RS, 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/eventos/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando> Acesso em: 18 jun. 2020.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n.32, p.123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MEZZARROBA, C. Ampliando o olhar sobre saúde na Educação Física escolar: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva. **Motrivivência**, v.2, n.38, p.231-246. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufis/11619>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v.1, n.3, p.1-5, 1996.

OLIVEIRA, A. A. B. O tema saúde na Educação Física Escolar: uma visão patogênica ou salutogênica? In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-TRAMANN, R. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 241-260

OLIVEIRA, V. J. M.; MEZZARROBA, C. Salutogenia na Educação física escolar: um ensaio para debater a saúde ampliada. **Cadernos de Formação RBCE**, v.12, n.2, p.12-24, 2021. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2560>. Acesso em: 18 nov. 2022.

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

RUDEK, K.; SANTOS, E. G.; HERMEL, E. E. S. Análise fílmica de “Preciosa” e “Maus hábitos”: possíveis discussões de saúde no ensino de ciências. **Educação & linguagem**, v.22, n.2, p.87-106, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/9889>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SÁNCHEZ, A. I.; BERTOLOZZI, M. R. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? **Ciência & Saúde Coletiva**, v.12, n.2, p.319-324, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000200007>

SANTOS, R.; MEZZAROBA, C.; SANTOS, M. E. A. Saúde e Educação Física escolar: construções e reconstruções na formação de professores e professoras. **Revista Fluminense de Educação Física**, v.3, n.1, p.1-22. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/53557>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SARAMAGO, J. **História do cerco de Lisboa**. Portugal: Editorial Caminho, 1989.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **Physis**, v.17, n.1, p.29-41, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100003>

SILVA, J. G.; MEZZAROBA, C. Problematização dos atributos estereotipados e gordofóbicos presentes na obra cinematográfica *Shallow hal* (o amor é cego): uma análise fílmica. **Revista Livre de Cinema**, v.9, n.2, p.100-134, 2022. Disponível em: <http://relici.org.br/index.php/relici/article/view/374>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, S. V.; CARVALHO, G. S.; COSTA, M. O. Estágio docência: uma experiência com o professorar em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v.8, n.5, p.40823-40834, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv8>

YIN, R. K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.