


A saúde como afirmação das vidas na Educação Física escolar

Health as an affirmation of life in Physical Education

La salud como afirmación de la vida en la Educación Física escolar

Felipe Quintão de Almeida^{a*} 

Palavras-chave:

Educação Física;
Saúde;
Vida;
Escola.

RESUMO

Este artigo discute a relação da saúde com a Educação Física escolar a partir do conceito de vida. Metodologicamente, estabelece uma interlocução com três autores representantes de uma pedagogia crítica da disciplina. Após descrever e comparar as suas perspectivas, sugere o conceito de “buen vivir” como possibilidade de uma educação para a saúde na Educação Física escolar com foco no desenvolvimento da “boa vida”.

Keywords:

Physical Education;
Health;
Life;
School.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between health and Physical Education considering the concept of life. In methodological terms, it is based on a dialogue with three typical names of critical pedagogy in Physical Education. After describe and compare their perspectives, the article suggests the concept of “buen vivir” as a possibility of health education in Physical Education with focus in the development of a “good life”.

Palabras-clave:

Educación Física;
Salud;
Vida;
Escola.

RESUMEN

Este artículo discute la relación de la salud con la Educación Física escolar a partir del concepto de vida. Metodológicamente, establece una interlocución con tres representantes de una pedagogía crítica de la disciplina. Después de describir y comparar sus perspectivas, sugiere el concepto de “buen vivir” como posibilidad de una educación para la salud en la Educación Física escolar con foco en el desarrollo de la “buena vida”.

^aUniversidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Física. Vitória, ES, Brasil.

***Autor correspondente:**

Felipe Quintão de Almeida
E-mail: fqalmeida@hotmail.com

Recebido em 29 de abril de 2022; aceito em 2 de junho de 2022.

DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e002722>

INTRODUÇÃO

Neste artigo, problematizo a relação entre a saúde e a vida desde a Educação Física escolar. Não é novidade afirmar que a disciplina fez da vida um dos seus elementos legitimadores na instituição escolar moderna, de modo que ela pode ser entendida como um dispositivo circunscrito à ambição de um poder que investe na vida (biopoder) a fim de realizar, no corpo humano, a separação absoluta do vivente e do falante, da *zoé* e da *bios*, do não-humano e do humano, do organismo e do corpo, produzindo, assim, aquela fórmula que representaria, para Foucault (1999), a especificidade da política do século XX: não mais fazer morrer, mas fazer viver (eu acrescentaria sobreviver). O resultado desse processo favoreceu a organização das subjetividades escolares em favor da formação de corpos saudáveis, produtivos e úteis, ainda que dóceis. Essa compreensão, cujas origens foram gestadas há muito tempo, se atualiza, manifestando-se nos discursos que, ao vincularem razão e norma, seguem promovendo a saúde com base em um vocabulário fisicalista que medicaliza a vida! A Educação Física, portanto, é resultado de um paradigma que fez da sobrevivência do organismo (da sua saúde, portanto) sua razão de ser. Talvez essa paisagem epistemológica explique, ao menos em parte, a relativa demora dos esforços socialmente críticos, não só no Brasil, em propor modos distintos de se tratar pedagogicamente a saúde na Educação Física escolar, uma tendência que começa a ser notada bem mais recentemente.¹

Objetivo discutir, na única sessão do artigo, algumas iniciativas que pretendem inscrever a saúde na Educação Física escolar não mais na ordem de um poder sobre a vida, mas na direção de potencializá-la além da mera sobrevivência do organismo (ressaltando, assim, um poder da vida).² Os três registros que privilegiei são diferentes (embora guardem afinidades entre si) e são produzidos em distintos contextos. Refiro-me às contribuições de Valter Bracht, Mikael Quennerstedt e David Kirk, reconhecidos representantes de uma pedagogia crítica da Educação Física em seus países (respectivamente, Brasil, Suécia e Escócia). Em todos eles, contudo, a saúde na Educação Física escolar passa a ser entendida como afirmação das vidas.

¹ Ainda que predomine uma orientação que considera a saúde na Educação Física escolar a partir da sua relação com o funcionamento do organismo, existem investigações construídas desde concepções ampliadas de saúde que contrariam aquele entendimento, conforme se pode aprender nos estudos de revisão conduzidos por Oliveira (2019) e Mantovani et al. (2021). Tais compreensões não são, todavia, predominantes.

² A distinção entre um poder sobre a vida e um poder da vida é inspirada em Assmann et al. (2017).

SAÚDE, VIDA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Iniciemos com as considerações de Valter Bracht, que, desde pelo menos um texto escrito em 2013, vem problematizando o que poderia realizar a Educação Física crítica com a saúde no contexto escolar. Coerente com seu modo de pensar a especificidade da disciplina, à luz do conceito de cultura corporal de movimento, Bracht (2019) compreende que a ampliação conceitual experimentada pelo conceito de saúde nos últimos anos criou as condições de possibilidade para tratar a saúde na Educação Física escolar como uma questão pedagógica em vez de fisiológica, o que permitiria ultrapassar a ideia de que a disciplina cumpriria um papel primordial de promover a saúde por meio da atividade física em favor de entendimento que vislumbra sua atuação no processo mais amplo de Educação para a saúde. O autor, desde o texto de 2013 até o capítulo dedicado ao tema no seu último livro, em 2019 (que é uma versão modificada do publicado 6 anos antes), está interessado, portanto, na discussão teórica do conceito de Educação para a saúde, mas também na participação da Educação Física escolar nesse processo.

Em relação ao conceito de Educação para a saúde, embora seja utilizado na sua reflexão de 2013, é em um texto do ano seguinte, na companhia dos colegas Ivan Gomes e Victor Oliveira, que Bracht o define a partir do entendimento fornecido pela proposta pedagógica dos alemães Kottmann e Küpper (1999). Trata-se de uma compreensão de Educação para saúde baseada no desenvolvimento de competências, nos planos pessoal-individual, social e ecológico, que resultaria na possibilidade de crianças e jovens construírem experiências positivas no campo do movimento, dos jogos e dos esportes que enriqueceriam suas vidas e forneceria a elas um sentido que promove saúde e bem-estar (Oliveira et al., 2014).

Ainda que com diferenças em relação à proposta de Kottmann e Küpper, essa ênfase no sentido positivo das práticas corporais para a vida das pessoas é reafirmada por Bracht (2013, 2019) a partir das considerações de Prohl (1999), outro autor alemão para quem “O agir no âmbito da cultura de movimento contribuirá com uma condução de uma vida ‘saudável’, quando for realizado como um desenrolar ou um desencadeamento dessa vida e não como meio para um fim de uma ‘saúde’ imaginária” (Bracht, 2019, p. 120), de maneira que ao indivíduo seria dada a possibilidade de “[...] reconhecer, mas também de vivenciar e experienciar o movimentar-se como possibilidade significativa de condução de uma vida exitosa (vida boa)”.

A perspectiva que vai sendo desenhada por Bracht (2013, 2019), com ou sem colaboradores, é oposta à compreensão segundo a qual Educação para saúde “[...] resume a ação educativa ao saber dos especialistas da área da saúde de caráter normativo, instrumental e coercitivo” (Fraga e Gomes, 2014). Ela, por sua vez, assemelha-se àquilo que Fraga e Gomes (2014)

chamaram de vertente empoderadora da Educação em saúde, que está preocupada em enfatizar “[...] aspectos como, condições de vida, aspectos socioculturais, histórias de vida, representações sobre a saúde, subjetividades, etc.; além de uma perspectiva ampliada de educação e saúde (as quais são tematizadas a partir de diversas matrizes teóricas)” (Fraga e Gomes, 2014, p. 231). É a partir dessas compreensões, que não estão imunes a dificuldades, como bem alerta Bracht (2013, 2019), que o autor oferecerá sua interpretação sobre a participação da Educação Física escolar no processo de Educação para a saúde.

Ao operar com a compreensão de que a Educação Física é a mediadora, na escola, da cultura corporal de movimento, Bracht se pergunta “[...] pelo tipo de formação que ela deveria promover para que ‘indiretamente’ (colaborando para a capacidade do indivíduo construir uma vida boa, com sentido, também no âmbito dessa dimensão da cultura) colaborasse para uma vida ‘saudável’” (Bracht, 2019, p. 120). Pressuposto nesse entendimento, segue Bracht (2013, 2019), está o argumento de que a Educação Física escolar trataria de modo crítico as práticas corporais como condição para uma Educação para a saúde “emancipadora” ou para uma “boa vida”. Para tanto, assumiria, de um lado, o desafio de resistir criticamente à ideologia do *healthismo* (e suas práticas bioascéticas) e à do consumismo ligado à produção de estilos de vida saudáveis. A inspiração do autor, aqui, é foucaultiana e responde pela atitude crítica como “arte da desobediência voluntária, da indocilidade raciocinada”, pelo desejo de não ser governado desse modo e a esse preço. Bracht (2013, 2019) conclui que esse modo de conceber criticamente a relação entre a Educação para a saúde e a Educação Física recai na reflexão **sobre** elas (um discurso sobre), sendo o plano conceitual/cognitivo (o esclarecimento pelo conceito) o *locus* a partir do qual uma Educação para a saúde contribuiria para um cuidado de si autêntico/autônomo e não heterônomo. Esse exercício, por sua vez, não pode prescindir da necessidade de se construírem práticas corporais alternativas que possibilitam outro tipo de relação com o corpo (um outro ascetismo), menos orientadas, diz Bracht (2013, 2019), nos parâmetros fisiológicos.

A definição desse cuidado de si autônomo/autêntico e não heterônomo possui novamente influência foucaultiana, conforme se pode ler em um texto de 2016 escrito na companhia de outros colegas (Almeida et al., 2016). Ela permite, mais uma vez, situar a vida no cerne do papel pedagógico da Educação Física no âmbito da Educação para a saúde. Isso porque, na análise de Foucault (2004), o cuidado de si remete à arte da existência ou a uma estética da existência caracterizada por um trabalho de si para consigo que corresponda a certos critérios de estilo cuja representação derive da escolha livre e razoável do próprio sujeito. Trata-se de uma leitura ética em termos de prática de liberdade, de problematização e hermenêutica de si que permite aos

indivíduos interrogarem-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e subvertê-la, inventando, assim, novos modos de subjetivação que determinariam a maneira pela qual o indivíduo deve constituir a si mesmo como o sujeito moral de suas próprias ações, o que valeria também para o âmbito da Educação para a saúde. Caberia à Educação Física crítica fomentar uma Educação para a saúde que favorecesse a autonomia e a potência de agir dos sujeitos (Almeida et al., 2016).

Considerando a descrição do trabalho de Bracht que acabo de realizar, eu faria três observações. A primeira é o questionamento sobre se a ideia de um cuidado de si **autêntico** (acento no autêntico) é compatível com a análise de Foucault, que é utilizada pelo próprio Bracht nos textos aqui referenciados. Pergunto, pois o conceito de autenticidade pressupõe um representacionismo que “convoca” a ideia de verdade, essência, concessão platônica que nem Foucault nem Bracht estariam dispostos a admitir. Se isso é correto, penso que o vocabulário, um tanto quanto gasto, não deveria figurar entre os objetivos de uma Educação para a saúde. Em segundo lugar, seria preciso a Bracht desenvolver mais o conceito de “vida boa”. Ele informa que referências para essa discussão seriam encontradas na Filosofia da vida boa ou com a Ética da vida boa, mas não sabemos o que isso ao certo significa nos textos do autor aqui descritos. Nesse contexto, seria importante saber se Filosofia da “vida boa” ou a Ética da “vida boa” seriam compatíveis com o cuidado de si foucaultiano e sua ética concebida como prática de liberdade. Aliás, o que seria a “vida boa” à luz de Foucault (se é que a questão se colocaria nestes termos)? Por fim, perguntaria a Bracht se poderíamos, com Foucault, enfrentar adequadamente o desafio de construir práticas pedagógicas de Educação para a saúde que superassem a ênfase na reflexão conceitual/cognitiva/discursiva sobre a saúde (o que remete ao limite culturalista da Educação Física crítica, problematizado pelo próprio Bracht em diversos momentos de sua obra, e que dessa vez é retomado em suas análises sobre o conceito ampliado de saúde). Para tanto, seria preciso operar com uma noção de corporeidade que ultrapasse sua compreensão como resultado da atividade discursiva e considere uma capacidade de significação imanente ao corpo (Bracht, 2019). Em que medida se avança nesse plano com o referencial foucaultiano é também uma questão a ser discutida.

O segundo registro que quero rapidamente descrever é encontrado na literatura anglófona da Educação Física, universo em que também se nota um movimento no sentido de redescrever, desde o ponto de vista de uma pedagogia crítica, a relação da Educação Física escolar com a saúde e com a vida entendida desde um paradigma patogênico. Uma referência reconhecidamente importante, embora não seja a única, é a abordagem salutogênica do sociólogo Aaron Antonovsky, orientação também já identificada na Educação Física brasileira (Oliveira, 2004; Kunz, 2007;

Taffarel, 2010; Mezzaroba, 2012; Ferreira, 2019; Bracht, 2019; Oliveira e Mezzaroba, 2021; Oliveira, 2021).

Um marco nesta “virada salutogênica” é o texto publicado, em 2008, por Mikael Quennerstedt (professor da Örebro University, na Suécia), intitulado “Explorando a relação entre atividade física e saúde: uma abordagem salutogênica para a Educação Física”. Gostaria de destacar alguns aspectos das reflexões de Quennerstedt, já que ele é uma referência central sobre o tema nessa literatura. Quennerstedt (2008, 2019) utilizará a expressão “learning health” (aprendizado em saúde) para se referir à presença da saúde na Educação Física e defender sua abordagem pedagógica na escola. Quennerstedt (2019) destacará ao menos três dimensões nas quais a Educação Física poderia contribuir com o aprendizado em saúde. Na primeira delas, a disciplina deveria criar, preservar e desenvolver recursos de saúde de todos os estudantes, não apenas daqueles que representam algum fator de risco (como a obesidade). Isso não excluiria a necessidade de dar apoio a certos alunos/as ou grupos em favor de promover iguais oportunidades para desenvolver seus recursos de saúde (expressão que remete ao conceito de recursos gerais de resistência, de Antonovsky).³ Em segundo lugar, o professor de Educação Física deveria igualmente se preocupar em fomentar nos estudantes a capacidade de participarem ativamente de práticas de saúde, em saber como elas os afetam, positiva ou negativamente, e aos seus corpos, bem como o docente poderia fomentar discussões a respeito das maneiras pelas quais a saúde pode ser praticada em diversos contextos e situações. Segue Quennerstedt (2008, 2019) dizendo que esses princípios não envolveriam apenas os conteúdos da Educação Física, mas constituiriam processos educativos que empoderam os estudantes para a vida democrática. Em terceiro lugar, saúde, segundo a ótica salutogênica, não é um produto do qual se obtém, mas é considerada algo que as pessoas fazem no *continuum* da sua experiência, caracterizada por um constante vir a ser pessoal. Assim, a vida dos estudantes, suas experiências, seus contextos culturais, sociais e histórias deveriam estar conectados com a aprendizagem em saúde nas escolas. Os professores de Educação Física seriam facilitadores desse aprendizado, oferecendo experiências de movimento que podem ser significativas para os estudantes em vez de apenas reduzirem o risco da doença.

Em texto escrito com uma colega australiana (McCuaig), Quennerstedt (2019) advoga que a salutogênese possibilita o foco em uma pedagogia

³ Segundo Antonovsky (1979), os recursos gerais de resistência estão relacionados as experiências de vida que auxiliam as pessoas a lidarem com fatores de stress e, assim, encontrarem sentido para seu mundo. Esses recursos são de ordem material, emocional, cognitiva, relacional, política, sociocultural, entre outros. Este conceito evidencia que respostas biográficas em favor de uma vida saudável são dependentes do lugar que o indivíduo ocupa no tecido social.

que tem por objetivo conduzir os/as jovens estudantes para o desenvolvimento de uma “boa vida”. Uma pergunta orientadora a partir dessa perspectiva seria: como a atividade física, o movimento ou o esporte contribuem para desenvolver recursos que facilitam o desenvolvimento da “boa vida” saudável? Para tanto, seria muito importante que as aulas de Educação Física possibilitassem aos estudantes a compreensão dos recursos gerais de resistência que mantêm as pessoas saudáveis, pois isso repercutiria na capacidade que elas têm para compreenderem e darem sentido às suas vidas, mas também as ajudariam a lidar com aqueles fatores do meio, suas infidelidades, que são estressantes e afetam a possibilidade de uma “boa vida” saudável.

Outro exemplo do impacto provocado pela “virada salutogênica” pode ser visto nos textos do escocês David Kirk, já que também ele vai recorrer a Antonovsky por acreditar que sua perspectiva providencia ferramentas para pensar criticamente a relação da Educação Física escolar com a saúde e o bem-estar em um tempo em que vidas, em vez de afirmadas, são desperdiçadas. No argumento que constrói, Kirk (2019) não utiliza, como Quennerstedt, a expressão *learning health*, mas defende que uma ênfase no domínio afetivo da saúde, sem desconsiderar os demais, pode ser muito importante para construir e manter o salutogênico conceito de “senso de coerência”⁴ nas vidas daqueles que experimentam, no seu dia a dia, as consequências da precariedade socialmente produzida. Para tanto, justifica que os esforços críticos da Educação Física deveriam voltar sua atenção para a elaboração de “aprendizagens afetivas” (*affective learning*)⁵ com o objetivo de empoderar os

⁴ O senso de coerência relaciona-se ao modo pelo qual as pessoas atribuem sentido ao mundo, usam recursos necessários para atender a uma demanda e sentem que as respostas obtidas são significativas. Antonovsky (1996) informa que o senso de coerência é composto de três elementos: *comprehensibility* (compreensibilidade), que indica o quão informada a pessoa está para conhecer seus problemas e o mundo; *meaningfulness* (significância), refere-se à motivação da pessoa em engajar em processos de solução de problemas; *manageability* (viabilidade), que indica a capacidade de um indivíduo em identificar os recursos que estão disponíveis para lidar com um fator estressante. Quando alguém é confrontado com tais fatores, ele mobiliza os recursos que têm disponíveis para lidar com uma tensão e evitar que ela seja transformada em estresse, “mantendo-se”, assim, saudável.

⁵ Este termo remete ao domínio afetivo e à capacidade de uma pessoa fazer algo a alguém (uma ação que a afeta, positiva ou negativamente). No registro assumido por Kirk, a expressão está relacionada a experiências educativas que favoreçam a motivação, a perseverança, a alegria, o cuidado, a resiliência, todos esses atributos que estão fortemente associados ao senso de coerência de um indivíduo.

estudantes que sofrem as consequências de uma vida em que a falta de segurança e garantias produz inúmeros danos ao bem-estar e à saúde mental das pessoas. Tais pedagogias criariam as condições para que seus estudantes fossem mais responsáveis e sábios; tivessem melhores condições para solucionar problemas que os impactam diretamente; trabalhassem coletivamente com os outros que compartilham objetivos semelhantes, etc. Ao mesmo tempo, aprendizagens afetivas, ao cobrirem aspectos psicológicos e emocionais que incluem sentimentos, crenças, aspirações e atitudes, poderiam colaborar para o desenvolvimento da motivação, da resiliência, da cooperação, do interesse, do prazer, do bom comportamento, da empatia, da autodisciplina, da autoestima e da imagem corporal, todas essas características que impactam na saúde mental das pessoas e no seu bem-estar psicológico, mas que são severamente abaladas quando se possui um “senso de coerência” fragilizado devido às condições precárias de vida.

Os exemplos de Quennerstedt e Kirk evidenciam usos, não necessariamente idênticos, da salutogênese como alternativa a um paradigma patogênico na Educação Física escolar. Ainda que eu não avance mais na descrição de outras apropriações, é indiscutível, especialmente depois do texto inaugural de Quennerstedt, que muitos autores na literatura anglófona encontraram, na abordagem salutogênica, uma referência para aprender saúde criticamente nas aulas de Educação Física. Paradigmático a esse respeito é o caso da Austrália, país considerado berço da pedagogia crítica da Educação Física na literatura em que estou me baseando, em que a perspectiva salutogênica foi assumida na política curricular de “Saúde e Educação Física” de vários estados (McCuaig et al., 2013)

Faço, agora, algumas observações sobre esse segundo registro, particularmente em relação ao colega sueco,⁶ oportunidade para colocá-lo em diálogo com Bracht. Segundo aprendemos com o próprio Quennerstedt (2019) em texto recente, a abordagem salutogênica de saúde, se adotada sem reflexão, pode ser interpretada, compreendida e praticada desde uma ótica neoliberal. Nessas circunstâncias, a saúde deixaria de ser concebida como um recurso para uma “boa vida” para se transformar no objetivo mesmo do viver. As consequências podem ser uma “sanificação” (*healthification*) total da existência das pessoas, em que tudo se torna uma escolha sobre saúde. Passaríamos, assim, da responsabilidade das pessoas (em um sentido patogênico) em não adoecerem para o imperativo de sempre estarem saudáveis, assumindo essa obrigação em

um *continuum* sem fim. A distinção criada pelo sociólogo Bauman (2001) entre saúde e aptidão é exemplar para entender essa diferença.⁷

Este alerta de Quennerstedt (2019) também é compartilhado por Bracht (2013, 2019) quando discutiu os riscos da hiperbolização da saúde pressuposta na ideologia ou moralidade da saúde, o *Healthfism*, ainda que este não estivesse se referindo, especificamente, a uma perspectiva ampliada de saúde como a salutogênica. Essa coincidência se explica, pois tanto Bracht (2013, 2019) quanto Quennerstedt (2019) compartilharam as ideias, quanto a isso, contidas no texto de R. Crawford, “Healthism and the medicalization of everyday life”, publicado em 1980. Se Bracht, nos seus textos, situa essa ideologia em relação ao mercado de consumo, Quennerstedt afirma que uma abordagem individualista e descontextualizada da salutogênese também é possível.

Para evitar que a concepção salutogênica enverede nessa direção, Quennerstedt, novamente na companhia de uma colega (McCuaig e Quennerstedt, 2018), convocará a perspectiva de Foucault, de um lado, como antídoto à privatização e responsabilização por “mais saúde” e, de outro, defenderá que seus escritos a respeito do cuidado de si, da ética como prática refletida da liberdade, possui ferramentas teóricas e metodológicas na problematização da questão de como podemos viver uma “boa vida”. Não vou avançar nisso aqui, mas ele e sua colega (McCuaig e Quennerstedt, 2018, p. 119) elaboraram um quadro, reproduzido abaixo (Quadro 1), que auxilia pesquisadores que querem seguir nessa direção. Fato é que a orientação foucaultiana nos escritos de Quennerstedt é outro ponto que o reaproxima dos textos de Bracht, ainda que este, conforme disse, não afirme explicitamente a Ética da “boa vida” ou a Filosofia da “boa vida” em referência ao cuidado de si foucaultiano.

Nossos dois interlocutores, além disso, compartilham o entendimento de que a saúde na escola é uma questão pedagógica e que ela está (in)diretamente relacionada à possibilidade de uma “boa vida”. Não deixa de ser interessante, portanto, como eles, desde contextos geográficos, culturais e linguísticos diferentes, tenham afinidades em relação a abordagem da saúde na Educação Física escolar.

Finalizo minhas análises chamando, muito sucintamente, a atenção para um conceito que pode oferecer algum tipo de fundamento a partir do qual

⁶ Em outros lugares (Almeida, 2019, 2022), dediquei-me a apresentar a perspectiva de Kirk, oportunidade em que sua compreensão da relação da Educação Física com a saúde é também tratada. Para mais informações, sugiro a leitura de Kirk (2018a, b).

⁷ Explica Bauman (2001) que o conceito de saúde nos remete a um estado desejável do corpo a ser alcançado a partir de uma norma pré-estabelecida; a aptidão, por sua vez, “[...] está sempre aberta do lado do ‘mais’: não se refere a qualquer padrão particular de capacidade corporal, mas a seu (preferivelmente ilimitado) potencial de expansão. [...] A vida organizada em torno da busca da aptidão promete uma série de escaramuças vitoriosas, mas nunca o triunfo definitivo” (Bauman, 2001, p. 70).

Quadro 1. Questões salutogênicas de pesquisa e entrevista seguindo a ética foucaultiana.⁸

Questões de Pesquisa	Questão de entrevista
Substância ética	Substância ética
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os componentes da boa vida? • Quais os aspectos da vida que os indivíduos problematizam em seus esforços para alcançar uma boa vida? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como você define uma boa vida? • Quais são as suas preocupações na vida? • Quais são os aspectos da vida que você gostaria de melhorar diariamente?
Modos de subjetivação	Modos de subjetivação
<ul style="list-style-type: none"> • Como as pessoas são atraídas, encorajadas ou cooptadas em práticas específicas de saúde/boa vida? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais fatores motivam você a se envolver em atividades ou práticas específicas em sua vida?
Formas de elaboração	Formas de elaboração
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os recursos de saúde que as pessoas fazem uso para viver uma boa vida e solucionar seus desafios diários? • Quais recursos são preferidos ou empregados diariamente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais recursos você usa ou tem acesso para viver uma boa vida? • O que mais você necessita para alcançar uma boa vida?
Telos	Telos
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as metas e os objetivos que fundamentam um regime para/de uma boa vida? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o tipo de vida você quer levar? • Qual o tipo de pessoa que você quer ser? • O que você pensa que, em 5 anos, será o aspecto mais importante de uma boa vida?

Fonte: [McCuaig e Quennerstedt \(2018, p. 119\)](#).

pensar uma educação para a saúde ou uma aprendizagem em saúde na Educação Física escolar com foco na “boa vida”. Refiro-me ao conceito de “vivir bien” ou “buen vivir”, expressão polissêmica e plural compreendida desde diferentes enfoques, mas que expressa uma cosmovisão filosófica da vida a partir do ponto de vista dos povos originários da América Latina. Esse conceito é muito referenciado no âmbito de outra multifacetada paisagem conceitual, denominada decolonial,⁹ que aposta na matriz civilizatória indígena do “buen vivir” como uma alternativa à colonialidade de poder, do ser, do saber e da natureza, que tem caracterizado o paradigma desenvolvimentista da modernidade capitalista. Desde essa perspectiva, o “buen vivir” transforma-se no ponto de partida, caminho e horizonte para desconstruir a matriz colonial que desconhece a diversidade cultural, ecológica, política e de saberes que promove epistemicídios de toda ordem. Segundo a síntese que oferece [Walsh \(2012\)](#), o “buen vivir” se baseia em uma reconciliação dos humanos com a natureza, na relação equitativas entre os humanos e na necessária interrelação entre seres, saberes, culturas, racionalidades e lógicas de pensar, atuar e agir.

No âmbito desse “duplo” universo conceitual, já é também possível identificar uma crítica à compreensão antropocêntrica de saúde (modelo patogênico) em favor do paradigma biocêntrico do “buen vivir”, cujas características podem ser notadas no Quadro 2 a seguir.

⁸ A tradução é de minha responsabilidade.

⁹ Multifacetada pois nem sempre coincidem os enfoques e as abordagens de seus principais nomes, como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, Pablo Quintero, Maria Lugones, Catherine Walsh entre muitos outros.

[Pérez \(2016, p. 146\)](#), escrevendo desde a realidade escolar chilena, vai direto ao ponto que me interessa aqui:

¿Qué debemos hacer para construir una Educación Física basada en el buen vivir? Al parecer tenemos que reflexionar y descubrir cuáles son las necesidades que nos demanda la sociedad y qué recursos tenemos para afrontar este escenario que nos posiciona como una disciplina que podrá dar respuesta a los múltiples problemas de salud que aquejan a la sociedad.

Embora o artigo de [Pérez \(2016\)](#) não apresente as respostas mais adequadas aos desafios que aponta, vêm do próprio Chile, com os colegas Alberto Moreno Doña e Sérgio Arévalo-Toro ([Moreno e Toro, 2020](#); [Toro e Moreno, 2021](#)), as mais profícuas iniciativas para responder a primeira pergunta. Em um texto escrito com outros dois colegas ([Lolas et al., 2019, p. 243](#)), Moreno afirma que o “buen vivir”

Es, más que un concepto, una experiencia contextualizada a cada una de las formas de ser y estar de los pueblos originarios de nuestra América. [...] El Buen Vivir, desde los pueblos americanos, asume que no puede ser la economía la respuesta única al bien ser y bien estar de los pueblos, sino que el vivir en plenitud está determinado por una relación con uno mismo, con los demás y con la existencia en general. Es desde esta mirada general que planteamos como necesaria la descolonización del concepto de salud. Dicha descolonización nos conduce a valorar y rescatar el saber de Abya Yala en relación con el bien ser y el bien estar.

No caso brasileiro, apesar de não ter feito um esforço sistemático de revisão, trata-se de uma discussão incipiente, embora seja notória a presença das abordagens decoloniais no seio das perspectivas críticas da disciplina,

Quadro 2. Saúde e “buen vivir”.

A saúde desde o antropocentrismo	A saúde no paradigma biocêntrico
• Problema médico	• Assunto vital
• Modelo de normalidade	• Processo de aprendizagem permanente
• Expropriação do corpo	• Consciência do que somos, sabemos e podemos desde o sistêmico
• Coisa ou mercadoria (quantificável)	• Saúde como direito
• Manipulação, dominação e controle	• Auto-eco organização, emergência, incerteza
• Dependência	• Liberdade
• Análise e especialização	• Transdisciplinaridade
• Homogeneização	• Singularidade
• Enfermidade como dano	• Enfermidade como linguagem vital
• Biológico, estático e individual	• Integral, dinâmico e universal

Fonte: Bobatto et al. (2020, p. 31).

em que também pode ser localizada aquela discussão.¹⁰ Além de Chile e Brasil, o vocabulário do “buen vivir” já foi incorporado a alguns discursos da Educação Física escolar em lugares como Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, entre outros. No caso dos dois últimos países citados, o “buen vivir” ganhou contornos formais por meio da sua adoção pela Constituição da República do Equador e Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia, nos anos de 2008 e 2009, respectivamente. Por conta disto, já tem se tornado uma referência oficial em muito planos de carreira da formação profissional em Educação Física e mesmo nos currículos escolares.¹¹

Pensar desde a perspectiva do “buen vivir” possibilita um modo de afirmar as vidas, os saberes (não só os científicos) e as culturas (não apenas as ocidentais) daqueles povos que, séculos a fio, são os vencidos da modernidade eurocentrada. Contar e aprender com suas histórias e seus conhecimentos me parece política e epistemologicamente desejável, especialmente na atual conjuntura brasileira, que está muito longe de ser hospitaleira à vida (social ou natural) e muito menos aos povos ancestrais. Assumir o “buen vivir” como horizonte civilizatório pode representar uma possibilidade de não voltar à normalidade, mas de reescrever, à luz das atuais lições da própria pandemia de COVID-19, a histórica relação que a Educação Física tem estabelecido com a saúde e, portanto, com a vida.

FINANCIAMENTO

O autor declara que não houve apoio financeiro.

¹⁰ Conferir, entre outros, Pereira et al. (2017), Santos e Neira (2021) e Sousa et al. (2021).

¹¹ Indico as análises de Filgueiras e Maldonado (2021) e Meireles et al. (2020) sobre “buen vivir” e a Educação Física boliviana.

CONFLITOS DE INTERESSE

O autor declara não haver conflitos de interesse.

AGRACEDIMENTOS

Este texto resulta de minha participação na mesa redonda “A saúde como afirmação das vidas, das ciências e da cultura” do XXII Conbrace/IX Conice, em 2021. Agradeço a comissão organizadora local e a DN do CBCE pelo convite, especialmente a Christiane Macedo.

REFERÊNCIAS

- Almeida FQ. Entre o passado e o futuro: uma descrição da pedagogia crítica da educação física na literatura anglófona. *Movimento*. 2019;25:e25078. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.91416>.
- Almeida FQ. Pedagogia crítica, saúde e pandemia: uma leitura com David Kirk. *Motrivivência*. 2022;34(65):1-12.
- Almeida UR, Oliveira VJM, Bracht V. Educação Física escolar e o trato didático-pedagógico da saúde. In: Wachs F, Almeida UR, Brandão FF, editores. *Educação Física e saúde coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais*. Porto Alegre: Rede Unida; 2016. p. 87-112.
- Antonovsky A. *Health, stress and coping*. London: Jossey-Bass; 1979.
- Antonovsky A. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promot Int*. 1996;11(1):11-8. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>.
- Assmann S, Pich S, Gomes IM, Vaz AF. Do poder sobre a vida e do poder da vida: lugares do corpo, biopolítica. *Temas e Matizes*. 2017;11:19-27.
- Bauman Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.
- Bobatto MB, Segovia G, Rosas SM. El buen vivir, camino del movimiento mundial de salud de los pueblos latinoamérica hacia otra alternativa al desarrollo. *Saúde Debate*. 2020;44(spe1):24-36. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-11042020s102>.

- Bracht V. A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Unijuí; 2019.
- Bracht V. Educação Física & Saúde Coletiva: reflexões pedagógicas. In: Fraga AB, Carvalho IM, Gomes IM, editores. As práticas corporais no campo da saúde. São Paulo: Hucitec; 2013. p. 178-97.
- Ferreira HJ. Health and physical education professionals' salutogenic and pedagogical practices for working with disadvantaged older adults [tese]. Rio Claro: Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo "Júlia Mesquita Filho"; 2019.
- Filgueiras IP, Maldonado DT. Educação Intercultural e Pós-Colonial na Bolívia: contribuições (im)pertinentes da Educação Física Escolar. *Rev Educação Popular*. 2021;20(1):121-39. <http://dx.doi.org/10.14393/REP-2021-54479>.
- Foucault M. A hermenêutica do sujeito: São Paulo: Martins Fontes; 2004.
- Foucault M. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
- Fraga AB, Gomes IM. Educação em Saúde. In: González FJ, Fensterseifer P, editores. Dicionário crítico da Educação Física. Ijuí: Editora Unijuí; 2014. p. 228-34.
- Kirk D. Physical Education-as-health promotion: recent developments and future issues. *Educ Health*. 2018a;36(3):70-5.
- Kirk D. Precarity and physical education. *Rev Assoc Latino-Am Est Sociocult Deport*. 2018b;9(1):15-28.
- Kirk D. Precarity, critical pedagogy and Physical Education. London: Routledge; 2019. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429326301>.
- Kottmann L, Küpper D. Gesundheitserziehung. In: Günzel W, Laging R. (editores). *Neues taschenbuch des Sportunterrichts: grundlagen und pädagogische orientierungen*. Baltmannsweiler: Scheneider-Verl. Hohengehren; 1999. p. 235-52.
- Kunz E. O Ministério da Saúde adverte: viver é prejudicial à saúde. In: Bagrichevsky M, Palma A, Estevão A, editores. A saúde em debate na Educação Física. Ilhéus: Editus/Ministério do Esporte; 2007. p. 173-86. (vol. 3).
- Lolas RE, Moreno Doña A, Gómez-Gonzalvo G. El problema de la obesidad en tiempos de capitalismo tardío: de la economía neoliberal a las políticas públicas colaborativas basadas en el "buen vivir". *Saude Soc*. 2019;28(2):239-48. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902019180791>.
- Mantovani TVL, Maldonado DT, Freire ES. a relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. *Movimento*. 2021;27:e27008. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.106792>.
- McCuaig L, Quennerstedt M, Macdonald D. A salutogenic, strengths-based approach as a theory to guide HPE curriculum change. *Asia-Pac J Health Sport Phys Educ*. 2013;4(2):109-25. <http://dx.doi.org/10.1080/18377122.2013.801105>.
- McCuaig L, Quennerstedt M. Health by stealth – exploring the sociocultural dimensions of salutogenesis for sport, health and physical education research. *Sport Educ Soc*. 2018;23(2):111-22. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2016.1151779>.
- Meireles BF, Amorim KL, Filgueiras IP. Formação continuada de professores de Educação Física no Estado Plurinacional da Bolívia: a experiência do PROFOCOM. In: Filgueiras IP, Maldonado DT, editores. *Currículo e prática pedagógica de Educação Física escolar na América Latina*. Curitiba: CRV; 2020. p. 43-59.
- Mezzaroba 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*. 2012;XXIV(38):231-46. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n38p231>.
- Moreno AD, Toro STA. Pensar la escuela en Latinoamérica: construyendo un quehacer pedagógico decolonial. In: Moreno, AD, Maturana SL, editores. *Jovenes en los margenes de las instituciones escolares*. La Serena: Universidad de la Serena; 2020. p. 25-44.
- Oliveira AAB. O tema saúde na Educação Física Escolar: uma visão patogenética ou salutogenética? In: Kunz E, Hildebrandt-Stramann R, editores. *Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes*. Ijuí: Unijuí, 2004; p. 241-60.
- Oliveira VM, Gomes IM, Bracht V. Educação para a saúde na educação física escolar: uma questão pedagógica! *Cad Form RBCE*. 2014;5(2):68-79.
- Oliveira VM, Mezzaroba C. Salutogenia na educação física escolar: um ensaio para debater a saúde ampliada. *Cad Form RBCE*. 2021;12(2):12-24.
- Oliveira VM. Educação Física para a saúde: uma aposta em (form)ação. Curitiba: Editora CRV; 2021.
- Oliveira VM. O tema da saúde na Educação Física escolar em três periódicos da educação física brasileira. *Conexões Educ Fis Esp Saúde*. 2019;17:e019015.
- Pereira ASM, Gomes DP, Carmo KT. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. *Rev COCAR*. 2017;(4):93-117.
- Pérez AAL. buen vivir, sistema escolar y educación física en Chile: una realidad por construir. *Infanc Educ Aprendiz*. 2016;1(1):138-49.
- Prohl R. *Grundriss der sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert Verlag; 1999.
- Quennerstedt M. Exploring the relation between physical activity and health: a salutogenic approach to physical education. *Sport Educ Soc*. 2008;13(3):267-83. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320802200594>.
- Quennerstedt M. Healthying physical education: on the possibility of learning health. *Phys Educ Sport Pedagogy*. 2019;24(1):1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>.
- Santos FN Jr, Neira MG. Conversas do pensamento decolonial com o currículo cultural de Educação Física. In: Lima ARS, Dias AS, Azevedo ADAM, Nery CSS, Mota JC No, Gomes RKS, et al., editores. *Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV; 2021. p. 281-94.
- Sousa CA, Costa TB, Ehrenberg MC. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. *Educação*. 2021;46:1-27. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>.

Taffarel C. Sobre o sistema de complexos homem-esporte-saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha. In: Matiello E Jr, Capela, P, Breilh J. (Orgs.). Ensaio alternativo latino-americanos de Educação Física, esportes e saúde. Florianópolis: Copiart; 2010. p. 159-83.

Toro ST, Moreno AD. Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora Educ Fís Deport.* 2021;23:199-217.

Walsh C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global.* 2012;15(1-2):61-74.