

Pedagogia crítica, saúde e pandemia: uma leitura com David Kirk

RESUMO


Este artigo discute o papel da pedagogia crítica num contexto caracterizado pela precariedade social, radicalizada pela pandemia do coronavírus. Problematisa este objetivo a luz dos recentes escritos de David Kirk, importante representante da pedagogia crítica na literatura anglófona da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Pedagogia crítica; Pandemia

Felipe Quintão de Almeida

Doutorado em Educação
(Universidade Federal de Santa Catarina)
Universidade Federal do Espírito-Santo,
Departamento de Ginástica, Vitória/ES,
Brasil

fqalmeida@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

Critical pedagogy, health and pandemic: a reading with David Kirk

ABSTRACT

This paper discusses the objective of critical pedagogy in the context characterized by social precarity, radicalized in the coronavirus pandemic situation. Problematize this task from the writings of David Kirk, one important representant of critical pedagogy in the anglophone literature of Physical Education.

Keywords: Physical education; Critical pedagogy; Pandemic

Pedagogía crítica, salud y pandemia: una lectura con David Kirk

RESUMEN

Este artículo discute el papel de la pedagogía crítica en un contexto caracterizado por la precariedad social, radicalizada por la pandemia del coronavirus. Problematiza este objetivo a partir de los recientes escritos de David Kirk, importante representante de la pedagogía crítica en la literatura anglófona de la Educación Física.

Palabras-clave: Educación física; Pedagogía crítica; Pandemia

INTRODUÇÃO

Neste artigo analiso as considerações de David Kirk a respeito da pedagogia crítica da Educação Física em uma paisagem social marcada pela incerteza e insegurança existencial, condição que foi radicalizada com o advento da pandemia da COVID-19. Kirk é um notório representante do conhecimento crítico na literatura anglófona da Educação Física, cuja produção tem influenciado colegas em distintas partes do globo. Assumo essa opção por crer que seus aportes sobre a pedagogia crítica tratam de dois aspectos particularmente importantes no contexto da pandemia de COVID-19: de um lado, a saúde; de outro, a precariedade socialmente produzida.

Antes de prosseguir com meu objetivo, quero alertar aos leitores e as leitoras sobre os limites de minha opção, pois concentrarei meus esforços em descrever as ideias de Kirk. Estou consciente, contudo, da necessidade de pensar também “contra ele”, inclusive situando sua agenda para a pedagogia crítica em relação ao que já se faz no Brasil, na Argentina, no Chile, no Uruguai, na Colômbia, etc. Isso, entretanto, ficará para outra ocasião. O texto está organizado em duas sessões, seguidas das considerações finais.

INSEGURANÇA E INCERTEZA NA CONJUNTURA ATUAL

Gostaria de iniciar retomando as análises de um “velho” conhecido do debate crítico da saúde no Brasil, particularmente no campo da Saúde Coletiva. Refiro-me a Canguilhem em sua clássica obra “O normal e o patológico”. Para esse autor, a saúde é definida como “[...] uma margem de tolerância às infidelidades do meio” (CANGUILHEM, 2009, p. 64). A doença, por sua vez, “[...] consiste em uma redução da margem de tolerância às infidelidades do meio” (CANGUILHEM, 2009, p. 65). Segue Canguilhem ensinando que a saúde é um conjunto de seguranças e seguros: “[...] seguranças no presente e seguros para prevenir o futuro” (CANGUILHEM, 2009, p. 65). A saúde é, portanto,

[...] um sentimento de segurança na vida, sentimento este que, por si mesmo, não se impõe nenhum limite. A palavra *valere*, que deu origem a valor, significa, em latim, passar bem. A saúde é uma maneira de abordar a existência com uma sensação não apenas de possuidor ou portador, mas também, se necessário, de criador de valor, de instaurador de normas vitais (CANGUILHEM, 2009, p. 66).

O homem só se sente saudável quando não é apenas adaptado “[...] ao meio e às suas exigências, mas, também, normativo, capaz de seguir novas normas de vida” (CANGUILHEM, 2009, p. 65). À luz dessas ponderações de Canguilhem, podemos afirmar que a conjuntura contemporânea abalou duas condições vitais da produção de uma vida saudável. Uma delas é a noção de segurança na vida; a outra diz respeito às condições das pessoas em instaurarem/criarem normas vitais. Isso porque a certeza da incerteza e da insegurança transformaram-se nas marcas características do mundo atual. Tal quadro não é apenas a situação em que forças de natureza desconhecida (como um vírus) e conflitante se chocam, mas, antes e acima de tudo, é um estado no qual “[...] provavelmente nenhum formato emergente se consolida e dura muito tempo. Em outras palavras, não é o estado de indecisão, mas o de impossibilidade de decisão” (BAUMAN, 2000, p. 148). Isso significa dizer que, na sociedade do risco (BECK, 1997) ou na sociedade líquida (BAUMAN, 2001), as mudanças acontecem e novas normas vitais são produzidas, mas sem a garantia de que decisões sensatas, certas ou seguras podem ser tomadas com autoconfiança para garantir uma virada para melhor, para “passar bem”, utilizando a expressão antes empregada por Canguilhem. É bem mais provável que a confiança esteja em um nível não considerável, enquanto as percepções da incerteza e impotência alcancem seu patamar mais elevado (BAUMAN, 2000).

A ausência ou escassez de segurança, de certeza e de garantia tem o mesmo efeito para as pessoas: perda da autoconfiança, ansiedade, incapacidade, desconfiança generalizada, egoísmo,

ausência de projetos de vida, a tendência a dividir a vida em episódios, pensamento de perseguição, etc., o que leva a uma corrosiva desesperança existencial (BAUMAN, 2000). A precariedade da atual condição humana produz essas consequências, de modo que vivemos em um período em que “[...] a confiança é substituída pela suspeita universal” (BAUMAN, 2005, p. 115).

Nesse contexto, pode-se concluir que a incerteza do presente é uma poderosa força individualizadora. Ele divide ao invés de unir. A obtenção da clareza de propósito e sentido é uma tarefa individual e uma responsabilidade pessoal” (BAUMAN, 1999, p. 207). Se o esforço é pessoal, igualmente o é o fracasso pelo esforço, a culpa pelo fracasso e a consequente sensação de culpa do indivíduo. “Os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão” (BAUMAN, 2001, p. 170). Essa condição, à medida que se refere à invalidação dos jeitos e maneiras costumeiros e à resultante incerteza sobre como prosseguir, transformou-se no estado normal da sociedade contemporânea (BAUMAN, 2000), de modo que as margens de tolerância para lidar com as infidelidades do meio são cada vez menores, líquidas, escorregadias, em suma, precárias.

Esta realidade é resultado de um modo de produção que prospera com a falta de segurança e garantia. É certo que, com a emergência da COVID-19 no mundo, as consequências sociais da “fabricação diária da incerteza” (BAUMAN, 2000) tornam-se muito mais evidentes e cruéis, tornando a vida das pessoas ainda mais precárias e, em incontáveis casos, desperdiçadas. Há muitas maneiras de se evidenciar isso. Exemplifico com duas reportagens. Na primeira delas, publicada no dia 26 de setembro de 2021 no site Uol (<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/mais-miseria-mais-fome/#cover>), afirma-se que, em junho de 2021, o Brasil atingiu a marca de 14,7 milhões de famílias que vivem na pobreza extrema, o que equivale a aproximadamente 41,1 milhões de pessoas. Família em extrema pobreza é aquela com renda *per capita* de até R\$ 89 mensais. Em regra, são pessoas que vivem nas ruas ou em barracos e enfrentam insegurança alimentar recorrente. Na segunda matéria, publicado no site do jornal Extra (<https://extra.globo.com/noticias/rio/garimpo-contra-fome-sem-comida-moradores-do-rio-recorrem-restos-de-ossos-carne-rejeitados-por-supermercados-25216735.html>), se conhece a situação de moradores do Rio de Janeiro que recorrem a restos de ossos e carne rejeitados por supermercados. A cena, que foi também reproduzida em outros meios de comunicação do país, é, por si só, impactante e escancara a precariedade em que vivem quase 25% da população brasileira.

Imagem 1: Garimpo contra a fome: sem comida, moradores do Rio recorrem a restos de ossos e carne rejeitados por supermercados (NASCIMENTO; SABÓIA, 2021)



Imagem 2: Garimpo contra a fome: sem comida, moradores do Rio recorrem a restos de ossos e carne rejeitados por supermercados (NASCIMENTO; SABÓIA, 2021)



Considerando tais circunstâncias, gostaria de discutir o papel de uma pedagogia crítica da Educação Física em um mundo em que a falta de garantia e de segurança são conjunturais. Para essa reflexão, retomo as reflexões de David Kirk (2019a), pois ele atrelou ao cerne da supracitada perspectiva o combate à precariedade como epítome do nosso presente. Dou sequência, assim, a exercício semelhante realizado em outros lugares (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; KIRK, 2020), atualizando-o em novas direções.

EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E PEDAGOGIA CRÍTICA: uma leitura com David Kirk

Kirk, no livro “Precariedade, Pedagogia crítica e Educação Física” (ainda não traduzido para o português) e em outros textos que dele derivam (alguns, inclusive, publicados em revistas brasileiras),¹ argumenta que o conceito de precariedade é crescentemente utilizado em Ciências Sociais e nas Humanidades para se referir à situação das pessoas em condições de existência que são incertas, instáveis, arriscadas e perigosas. Para inúmeros analistas contemporâneos, segue nosso interlocutor, a precariedade é resultado da flexibilização, da desregulamentação e da privatização que o neoliberalismo tem produzido no mundo do trabalho.² Segundo ele (KIRK, 2019a), precariedade é inequivocadamente o resultado de políticas econômicas no mercado de trabalho ao assumir que maior eficiência econômica requer trabalho flexível, contratos de curta duração, temporários e consequentes períodos de desemprego.

Kirk (2019a) adotou do economista inglês Guy Standing o termo “precariado”, uma combinação do adjetivo “precário” e do substantivo “proletariado”, para se referir a uma classe, emergente em todo mundo, que é composta por indivíduos que levam uma vida insegura, sem empregos por toda a vida, sem garantias trabalhistas e que fazem trabalhos que não garantem dignidade ou satisfação pessoal. Essa compreensão de “precariado” indica que o trabalho, que já foi o principal valor dos tempos modernos na busca da “ordem como tarefa”, há muito deixou de ser o

¹ Algumas ideias desse livro estão divulgadas em três textos publicados no Brasil (KIRK, 2018a, 2019b; ALMEIDA; KIRK, 2020).

² O interesse de Kirk pela precariedade também ecoa em outros autores da literatura anglófona, muito preocupados que estão com os impactos do neoliberalismo na Educação Física e na saúde. A título de exemplo, sugiro consultar Fitzpatrick e Powell (2019) e Quennerstedt (2019a).

eixo seguro em torno do qual os indivíduos poderiam fixar suas identidades para se moldar conforme o universo cambiável, errático, fluído, episódico e incerto do jogo (BAUMAN, 2001). Transformou-se, assim, em uma poderosa fonte de precariedade, produzindo insegurança, incerteza e falta de confiança que caracteriza a vida nos tempos líquidos. Nem é preciso mencionar que, nas condições pandêmicas, esse quadro tornou-se ainda mais agudo. O resultado disso é que, conforme Standing, pessoas vivendo em condições de precariedade sofrem mais do que chamou de “four A’s”: raiva (*anger*), anomia (*anomie*), ansiedade (*anxiety*) e alienação (*alienation*) (KIRK, 2019a).

É baseado na caracterização de Standing e de outros autores a respeito da precariedade, como Pierre Bourdieu, que Kirk ressalta seus efeitos no bem-estar e na saúde (mental) das pessoas, já que, ecoando a compreensão de Canguilhem supramencionada, alguma estabilidade e segurança são necessárias para a saúde. A conclusão óbvia, segundo Kirk (2018b, 2019a), é a de que a vida na precariedade não é boa para nossa saúde. Pesquisas mostram que os efeitos da precariedade no senso de autorrespeito e autoidentidade, na saúde e bem-estar das pessoas podem ser devastadores. Se viver em precariedade é experimentar a vida em que a saúde está em perigo e em que o bem-estar é improvável, então essa é uma situação que a pedagogia crítica da Educação Física deveria se ocupar por meio da construção de práticas pedagógicas inclusivas e justas que deem suporte e empoderem aqueles que vivem nessa situação (KIRK, 2018a). Nesse contexto, sentencia Kirk (2018b, 2019a), a tarefa da pedagogia crítica seria dotar os estudantes da capacidade para tomar decisões autônomas sobre sua saúde e bem-estar nas condições da turbulência socialmente produzida e do crescimento da precariedade e seus efeitos, em particular na saúde (mental) e no bem-estar (KIRK, 2018a, 2018b, 2019a).

Para fundamentar essa compreensão de pedagogia crítica na época da precariedade, Kirk (2019a) precisou se apoiar em um conceito de saúde alternativo à perspectiva patogênica. Para tanto, identificou na compreensão salutogênica (do latim: *salus* = saúde; e do grego: *genesis* = origem), desenvolvida pelo sociólogo israelense-americano Aaron Antonovsky, uma alternativa ao paradigma que associa a saúde à ausência de doença ou ao comportamento fisicamente ativo.

Kirk assume de Antonovsky o argumento de que é melhor perguntar às pessoas quais são os **recursos** ou fatores salutares que elas têm disponíveis para se manterem saudáveis em vez de indagá-las sobre como podem prevenir o risco ou curar a doença. Assim compreendida, saúde não é um estado homeostático que nós temos ou não temos, mas é um processo dinâmico constante de devir contínuo em relação direta com os recursos que se pode utilizar para manter-se saudável. Antonovsky empregou a “metáfora do rio” para explicar esse devir contínuo. Segundo ele (1996), nós estamos todos, sempre, no perigoso rio da vida. As questões que interessam são: quão perigoso é o nosso rio? Quão bem nós podemos nadar nele? O discurso patogênico da saúde quer prevenir as pessoas dos perigos que o rio, com suas águas caudalosas e turvas, tem a oferecer a elas. Para a perspectiva salutogênica, por sua vez, a vida fisicamente ativa é mais um recurso que nos ajuda a permanecer saudáveis, ao invés de nos impedir de nos tornarmos doentes (KIRK, 2019a). Nessas circunstâncias, a saúde é um recurso para a vida e não um objetivo do viver. Essa diferença é importante. A salutogênese está interessada em compreender por que cada pessoa está em uma parte específica do rio e quais as condições que ela reúne para manter suas posições relativas nele. Mais do que uma relação funcional, o que está em jogo é o tipo de nadador que devemos nos tornar considerando o lugar do rio em que nos encontramos em um dado momento.

A capacidade de as pessoas permanecerem em segurança no rio (saudáveis) está na dependência do que Antonovsky chamou de “recursos gerais de resistência”, compreendidos como variáveis relacionadas ao indivíduo, ao grupo social e ao meio ambiente, que podem facilitar ou não o manejo efetivo das tensões do meio. Tais recursos são de origem ambientais e materiais, físicas e bioquímicas, emocionais, interpessoais ou relacionais e socioculturais.

Tais recursos, por sua vez, impactam de modo decisivo em outro conceito central na perspectiva de Antonovsky, o que ele chamou de “senso de coerência”, uma orientação global no sentido de ver a vida estruturada, manejável e com sentido emocional, permitindo ao indivíduo

enfrentar os estressores presentes na vida cotidiana. O “senso de coerência” é composto por três variáveis interligadas: compreensibilidade (*comprehensibility*), que é a capacidade de compreender, em toda sua complexidade, um evento; capacidade de gestão (*manageability*), que consiste na percepção que o indivíduo desenvolve dos recursos pessoais ou sociais que estão ao seu alcance para satisfazer as exigências requeridas pela situação de estímulo; significância (*meaningfulness*), que se refere à capacidade de sentido que o sujeito retira dos acontecimentos de vida, e por isso encontra razão para neles investir a sua energia e interesse. Segundo a teoria salutogênica de Antonovsky, as pessoas que conseguem se manter saudáveis têm um “senso de coerência” mais forte do que aquelas que não o têm. Em condições de precariedade, argumenta Kirk (2019a), é exatamente o “senso de coerência” que vem sendo minado, diminuindo os recursos gerais de resistência que as pessoas podem mobilizar para lidar com as “infidelidades do meio” nos seus esforços de se manterem saudáveis. Se assim o é, Kirk (2019a) nos convida a pensar as tarefas de uma pedagogia crítica em uma relação direta com o “senso de coerência” dos indivíduos, pois a vida na precariedade destrói a capacidade das pessoas compreenderem e atribuírem significado a um evento, condição importante para elas lidarem com ele quando confrontadas com situações de vida desafiadoras (KIRK, 2019a).

É em tal contexto que Kirk passará a defender um deslocamento no eixo da pedagogia crítica, cujo foco doravante deveria ser o que ele denomina aprendizagens afetivas (KIRK, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b). Pedagogia crítica afetiva seria o nome para designar essa nova direção. Afeto, nesse caso, não significa apenas o sentimento terno de afeição pelos estudantes, mas está fundamentalmente relacionado ao ato de produzir alguma mudança em alguém ou alguma coisa. Em síntese, trata-se de afetar a vida de alguém em uma direção positiva. No caso em questão, pedagogias afetivas são pedagogias “incorporadas” e centradas nos estudantes que objetivam contribuir com a saúde (mental) e o bem-estar psicológico das crianças, mas, sobretudo, dos jovens, ao desenvolverem sua motivação, resiliência, cooperação, interesse, prazer, bom comportamento, empatia, autodisciplina, autoestima e imagem corporal (KIRK *et al.* 2021).

O próprio autor nos adverte sobre o fato de que a ênfase no afeto não pressupõe abrir mão de benefícios educacionais trabalhados nos domínios físicos, cognitivos ou sociais, como a importância da competência motriz na formação da conexão eu-corpo-mundo ou a relevância da crítica sociocultural para questionar a ordem normativa dominante no universo da cultura física, que permite alfabetizar os jovens com a capacidade de ver além do óbvio e aumentar, assim, sua consciência para as práticas injustas e opressoras. Apesar disso, nas condições da precariedade, o domínio afetivo é fundamental para assistir os alunos a construir e manter o conceito salutogênico de “senso de coerência” em suas vidas diárias, empoderando pessoas jovens por meio de experiências corporificadas de autoconhecimento, de compreensão de si e dos outros. Elas também possibilitam colocar em questão aquilo que é dado como certo, incentivando um comportamento preocupado com injustiças e preconceitos em relação a si próprio e aos outros, bem como estimulando ações positivas em favor de si próprio e dos outros (KIRK, 2019a). Nesse contexto, interessaria a uma pedagogia crítica afetiva orientada na perspectiva salutogênica questões como:

Como nós podemos capacitar estudantes a cultivar e aprender conhecimentos e habilidade em favor de enriquecer suas possibilidades em uma sociedade em mudanças? Como nós podemos usar o movimento, o exercício físico e o esporte para fortalecer os recursos salutareis estudantis em favor de eles viverem uma boa vida? Como nós podemos fortalecer as fontes salutareis dos estudantes de tal modo que eles possam se engajar de modo interativo e crítico na sociedade? Como nós podemos empoderar estudantes a tornarem-se críticos e solucionadores de problemas em relação a inclusividade, inequidades de poder, diversidade e justiça social considerando seu próprio bem-estar e o bem-estar do outro? (QUENNERSTEDT, 2019a, p. 11).³

³ Utilizo essa citação direta de Quennerstedt (2019a) por ser ele uma referência reconhecida na abordagem salutogênica na Educação Física, sendo citado nas próprias análises de Kirk sobre o tema.

Kirk (2019a) conclui que uma característica importante de todas as pedagogias críticas afetivas que ele analisou no seu livro é que elas fornecem a crianças e jovens em situações de precariedade um capital cultural e social que não estão disponíveis para eles em outros contextos de suas vidas. Nessa direção, professores de Educação Física teriam um papel fundamental ao oferecer apoio e algum tipo de segurança para os jovens que vivem em condições incertas na vida. Uma pedagogia crítica da Educação Física, nesse caso, não trataria de prevenir ou evitar comportamento de riscos por meio da prática de atividade física, mas estaria preocupada em fortificar os recursos de saúde dos estudantes e, se necessário, dar apoio a certos grupos estudantis a fim de promover igualdade ou oportunidades simétricas no desenvolvimento dos seus recursos de saúde. Ainda segundo Kirk (2018a), para muitas crianças e jovens em circunstâncias precárias, a escola é a única fonte disponível para ajudá-los a lidar com as maléficas influências da anomia, da raiva, da ansiedade, da alienação e a desafiar os problemas sociais que produzem esses efeitos da precariedade.

Em um texto publicado já com as condições pandêmicas instaladas, em que a precariedade foi intensificada entre aqueles grupos desfavorecidos da sociedade, a ênfase no domínio afetivo reaparece para afirmar que

Talvez a coisa mais positiva que nós podemos sugerir é que nós precisamos de mais pedagogias do afeto para combater as pedagogias do medo. Afeto possivelmente cura mais do que a medicina em relação a certas doenças que nós estamos sofrendo coletivamente. Provavelmente, afeto tem uma ação positiva num corpo cansado e ferido, em pânico e sofrimento, bem como entre aqueles que buscam expressar-se através de raiva e irritação. Se afeto pode ser combinado com pedagogia e tem uma ação eficiente para combater a precariedade, sem dúvida o afeto pode nos ajudar neste momento final, esperamos, de provações de nossa capacidade de resiliência. Portanto, nós recorremos ao tema das pedagogias do afeto e como elas podem atuar como um método para sobreviver e prosperar (BORTOLOTTI; TURELLI; KIRK, 2021, p. 91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta intervenção, descrevi a posição de Kirk a respeito da pedagogia crítica da Educação Física em tempos incertos (e pandêmicos), oportunidade para demonstrar a relação que Kirk estabeleceu entre a disciplina e a saúde à luz das considerações de Antonovsky. A perspectiva deste sociólogo não é assumida apenas por Kirk, mas há uma tendência, entre importantes nomes da literatura socialmente crítica da Educação Física no universo anglófono, de se seguir a orientação salutogênica como alternativa ao paradigma “tradicional” da saúde na área. Essa intenção é acompanhada, ao mesmo tempo, de um movimento no próprio campo crítico que vincula as funções da Educação Física na escola ao desenvolvimento da saúde em uma orientação pedagógica e crítica (QUENNERSTEDT, 2008, 2019b; MCCUAIG, QUENNERSTEDT; MACDONALD, 2013; MCCUAIG; QUENNERSTEDT, 2018; SHELLEY; MCCUAIG, 2018). No caso brasileiro, é possível encontrar as ideias de Antonovsky em Oliveira (2004), Bracht (2019), Ferreira (2019), Kunz (2007), Mezzaroba (2012), Taffarel (2010), Oliveira e Mezzaroba (2021) e Oliveira (2021) ainda que sua recepção não resulte necessariamente similar ao que se verifica na literatura internacional. Seria interessante, em outra oportunidade, analisar essas diferenças e pontos afins nas apropriações.⁴

⁴ Também seria interessante, como investigação futura, identificar aproximações e distanciamentos entre as perspectivas de Antonovsky e Canguilhem, algo já notado por Bracht (2019).

Foi possível aprender com Kirk que uma pedagogia crítica da Educação Física, nas condições pandêmicas, segue comprometida na luta contra a precariedade gerada por um modo de produção da vida em que o princípio da autoconservação (e de uma pedagogia do medo que o alimenta) se transformou na norma vital dominante na sociedade. Estaríamos nós, professores de Educação Física, preparados para ensinar aos jovens que vivem nessas condições? Quais os efeitos, aliás, da própria precariedade nas nossas vidas? Como a precariedade têm nos afetado e aos nossos estudantes (seja no ensino presencial, seja no ensino remoto ou no *home office*)? Quais os mal-estares em nossa saúde produzidos na relação pedagógica mediada pela tela do computador? Como pensar em pedagogias que têm o poder de afetar e serem afetadas com corpos ausentes? Como praticar pedagogias afetivas/incorporadas sem o toque, o contato físico ou o movimento? Em suma, o que pode o corpo nessas circunstâncias? Essas são perguntas, ao lado de outras, que mereceriam atenção em uma tal compreensão de pedagogia crítica da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão de. Entre o passado e o futuro: uma descrição da pedagogia crítica da educação física na literatura anglófona. **Movimento**, v. 25, e25078, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/91416>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; KIRK, David. Pedagogia crítica e “estudos sociocríticos” no Brasil e na literatura anglófona. **Perspectiva**, v. 38, n. 3, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66940>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- ANTONOVSKY, Aaron. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. **Health Promotion International**, v. 11, n. 1, p. 11-8, 1996. Disponível em: <https://academic.oup.com/heapro/article/11/1/11/582748>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BECK, Ulrich. **Risk Society**. Londres: Sage, 1992.
- BORTOLOTTI, Alessandro; TURELLI, Fabiana; KIRK, David. Developing pedagogies of affect in physical education: a response to the coronavirus pandemic. **Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics**, anno 5 n. 1, p. 86-93, 2021. Disponível em: <https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/322>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- BRACHT, Valter. **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.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FERREIRA, Heidi Jancer. **Health and physical education professionals' salutogenic and pedagogical practices for working with disadvantaged older adults**. 233f. Tese (Doutorado em Educação Física). Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo - Júlia Mesquita Filho – Rio Claro, 2019.

FITZPATRICK, Katie; POWELL Darren. Critical pedagogy and neoliberalism. **Movimento**, v. 25, e25065, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96638>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

KIRK, David. Precarity and physical education. **Revista da Asociación Latino-Americana de Estudios Socioculturales del Deporte**, v. 9, n. 1, p. 15-28, 2018a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/60800/35968>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

KIRK, David. A new critical pedagogy for Physical Education in turbulent times: what are the possibilities? In: PRINGLE, Richard.; LARSSON, HAKAN.; GERDIN, GÖRAN. **Critical research in sport, health and Physical Education: how to make a difference**. Milton Park, Abingdon: Oxon, 2018b. p. 1-25.

KIRK, David. **Precarity, critical pedagogy and Physical Education**. London: Routledge, 2019a.

KIRK, David. Quis custodiet ipsos custodes?: on being critical about critical pedagogy in physical education. **Movimento**, v. 25, e25062, 2019b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96244>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

KIRK, David et al. Pupils' motivational and emotional responses to pedagogies of affect in Physical Education in scottish secondary schools. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 10, 2021, p. 1-15. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/10/5183>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

KUNZ, Elenor. “O Ministério da Saúde adverte: viver é prejudicial à saúde”. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana. **A Saúde em debate na Educação Física** vol. 3. Ilhéus: Editus/Ministério do Esporte, 2007. p. 173-186.

MADEIRO, Carlos. **Mais miséria, mais fome**. Site Uol, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/mais-miseria-mais-fome/#cover>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

MCCUAIG, Louise.; QUENNERSTEDT, Mikael. Health by stealth – exploring the sociocultural dimensions of salutogenesis for sport, health and physical education research. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 2, p. 111-122, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2016.1151779>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

MCCUAIG, Louise.; QUENNERSTEDT, Mikael.; MACDONALD, Doune. A salutogenic, strengths-based approach as a theory to guide HPE curriculum change. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 4, n. 2, p. 109-125, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18377122.2013.801105>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

MEZZARROBA, Cristiano. 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**, Florianópolis, v. XXIV, p. 231-246, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n38p231>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

NASCIMENTO, Rafael; SABÓIA, G. **Garimpo contra a fome: sem comida, moradores do Rio recorrem a restos de ossos e carne rejeitados por supermercados**. Site Extra, 2021. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/garimpo-contra-fome-sem-comida-moradores-do-rio-recorrem-restos-de-ossos-carne-rejeitados-por-supermercados-25216735.html>>. Acesso em 30 de setembro de 2021.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. O tema saúde na Educação Física Escolar: uma visão patogenética ou salutogenética? In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004, p.241-260.

OLIVEIRA, Vitor Machado de; MEZZARROBA, Cristiano. Salutogenia na educação física escolar: um ensaio para debater a saúde ampliada. **Cadernos de Formação da RBCE**, v. 12, n. 2, p. 12-24, 2021. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2560>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Vitor Machado de. **Educação Física para a saúde: uma aposta em (form)ação**. Curitiba: CRV, 2021.

QUENNERSTEDT, Mikael. Exploring the relation between physical activity and health – a salutogenic approach to physical education. **Sport, Education and Society**, v. 13, n. 3, p. 267-283, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573320802200594>. Acesso em 20 de junho de 2022.

QUENNERSTEDT, Mikael. Healthying physical education - on the possibility of learning health. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 1, p. 1-15, 2019a. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2018.1539705>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

QUENNERSTEDT, Mikael. Social media as a health resource: a salutogenic perspective, In: GOODYEAR, V. A; ARMOUR, K. M. (Orgs.). **Young people, social media and health**. London: Routledge, 2019b. p. 71-85.

SHELLEY, Karen.; MCCUAIG, Louise. Close encounters with critical pedagogy in socio-critically informed health education teacher education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 5, 2018, p. 510–523. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2018.1470615>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

TAFFAREL, Celi. Sobre o sistema de complexos homem-esporte-saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha. In: MATIELLO JÚNIOR, Edgard; CAPELA, Paulo.; BREILH, Jaime. (Orgs.). **Ensaio alternativo latino-americanos de Educação Física, esportes e saúde**. Florianópolis: Copiart, 2010, p. 159-183.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - Não se aplica.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

O autor considera não haver conflitos de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC (periódicos.ufsc.br). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos Editores ou da Universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITORES ASSOCIADOS DA SEÇÃO TEMÁTICA

Ricardo Rezer, Mariângela da Rosa Afonso, Inácio Crochemore

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosário; Maria Vitória de Paula Duarte; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Encaminhado pelos Editores Associados em 31 de maio de 2022.