

Base Nacional Comum Curricular e a Agenda 2030: perspectivas para a saúde na Educação Física

National Common Curriculum Base and Agenda 2030: Perspectives for the health in school physical education

Eduardo Oliveira Borges¹  0000-0003-1328-7584

Marcelo Andrade Silva²  0000-0003-0890-3602

Rogério Cruz de Oliveira³  0000-0002-8615-0397

Resumo

O objetivo deste trabalho foi analisar o tema saúde nas competências e habilidades da área de Educação Física da Base Nacional Comum Curricular brasileira e sua relação com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3 da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas. Para tanto, foi realizada uma análise documental das seguintes produções: 1) a Base Nacional Comum Curricular; 2) o documento “Transformando

¹ Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Itanhaém, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Itanhaém, SP, Brasil.

² Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Praia Grande, Secretaria de Educação. Praia Grande, SP, Brasil.

³ Universidade Federal de São Paulo, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde e Programa de Educação Tutorial - Educação Física. Santos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R. C. OLIVEIRA. E-mail: <rogerio.cruz@unifesp.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Borges, E. O.; Silva, M. A.; Oliveira, R. C. Base Nacional Comum Curricular e a Agenda 2030: perspectivas para a saúde na Educação Física. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 28, e238563, 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a8563>



Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, e; 3) os “Documentos temáticos: objetivos de desenvolvimentos sustentáveis”. Como resultado, encontrou-se que a saúde ainda é um tema pouco explorado no documento norteador, principalmente nas competências e unidades curriculares da área de Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais. Entretanto, a saúde parece caminhar na direção de uma visão ampliada, em sintonia com os preceitos da Agenda 2030 e do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3, alinhada às políticas públicas de cuidado em saúde.

Palavras-chave: Educação escolar. Objetivos de desenvolvimento sustentável. Promoção da saúde.

Abstract

This work aimed to analyze the health theme in competencies and skills in the Physical Education field of the Brazilian National Curricular Base and its relationship with the Sustainable Development Goal 3 of the 2030 Agenda of the United Nations. For that, a documental analysis of the following productions was carried out: 1) the National Curricular Common Base; 2) The document “Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development”, and; 3) “Thematic Documents: Sustainable Development Goals”. As a result, it was found that health is still a topic little explored in the guiding document, especially in the competencies and curricular units of Physical Education in elementary school – early years. However, it seems to move towards an expanded vision of health, in line with the precepts of the 2030 agenda and Sustainable Development Goal 3, in line with public healthcare policies.

Keywords: School education. Sustainable development goals. Health promotion.

Introdução

A definição de saúde sofreu diversas alterações ao longo dos anos a partir do surgimento de reflexões e discussões, fugindo de simplificações e adquirindo novas conexões com outras esferas da vida (Akerman *et al.*, 2006). Desse modo, compreende-se a saúde a partir de um conceito ampliado, que vai além da simples ausência de uma doença e “completo bem-estar físico, mental e social”, conforme definido pela Organização Mundial de Saúde em 1947, que limita o sentido de saudável a uma dimensão corporal, reducionista, ancorada principalmente em uma perspectiva biológica e epidemiológica, compreendendo um sentido de políticas de saúde mais abrangente, no qual a saúde não pode ser apreendida ou entendida como um fenômeno abstrato, concreto e atingível, pois envolve modos de ser/produzir/recriar a vida em sua singularidade (Campos, 2006; Dalmolin *et al.*, 2011).

A saúde, a partir do conceito ampliado, está relacionada intrinsecamente às características de cada contexto sociocultural e aos significados e subjetividades individuais atribuídos às dinâmicas da vida. Assim, o fenômeno saúde é, antes de tudo, uma sucessão de compromissos com a realidade, que é enfrentada, muda, perde ou ganha, agindo individualmente e coletivamente (Dalmolin *et al.*, 2011; Dejours, 2013). O conceito de saúde ampliado não se limita ao corpo; antes deve ser compreendido por seus diversos aspectos e influências, representados nas conjunturas social, econômica, ambiental, política e cultural nas quais os indivíduos e os determinantes sociais estão inseridos (Silva *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, no contexto da escola, o direito à saúde deve ser desenvolvido a partir de aspectos positivos, dando prioridade para ações que superem a concepção de saúde simplesmente como uma oposição à doença (Zuge *et al.*, 2020). A tematização da saúde na escola é um assunto fundamental

e necessário para a transformação da realidade e não pode ser entendida como responsabilidade apenas da área de saúde, visto que, para que o aluno aprenda sobre os aspectos e determinantes sociais que envolvem uma vida saudável, na direção de um bem-estar global, é necessário que o tema passe pela educação (Burchard *et al.*, 2020). Como a escola é um espaço de socialização do saber sistematizado (Saviani, 2003), torna-se possível abordar a saúde disseminando informações que extrapolem uma concepção restrita e limitada a manifestações biofisiológicas.

A Educação Física possui uma relação histórica e cultural com a saúde desde sua gênese, por meio de uma concepção médico-higienista, baseada no modelo da aptidão física, que foi predominante na área (Almeida; Oliveira; Bracht, 2016). No contexto escolar, com a forte influência dessa compreensão limitada, houve uma tendência da disciplina se tornar a única responsável pelas ações/ganhos de saúde, desconsiderando os determinantes e condicionais sociais envolvidos no processo de produção da saúde (Almeida; Oliveira; Bracht, 2016). Entretanto, após a década de 1980, com o movimento renovador da área e a abertura para discussões baseadas nas ciências humanas e sociais que valorizam questões filosóficas de identidade, a disciplina iniciou seu processo de transformação para um local de facilitação de ações para a promoção de saúde na escola e a possibilidade de os indivíduos interferirem na sua comunidade e exercerem sua cidadania (Dessbesell; Fraga, 2020; Oliveira *et al.*, 2017).

Paralelamente a esse movimento histórico imputado à Educação Física no que tange à saúde, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU), utilizando-se da sua responsabilidade de mediar conflitos entre países e buscando auxiliar na disseminação da cultura de paz entre as nações, na defesa do respeito aos direitos humanos, na promoção do desenvolvimento sustentável e econômico dos países e na cooperação entre eles, publicou o documento intitulado “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, conhecido como Agenda 2030. Esse trabalho faz parte de uma estratégia para chamar todas as partes interessadas para trabalharem em conjunto a fim de enfrentarem e combaterem os problemas que a humanidade vem enfrentando, firmando objetivos e metas concretas (Organização das Nações Unidas, 2015, 2016).

O conjunto de propostas foi construído a partir de um debate entre as delegações e uma intensa consulta pública que se transformaram em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com 169 metas que devem orientar as ações e decisões dos países integrantes e interessados (Organização das Nações Unidas, 2016). O Brasil faz parte desse grupo por ser um dos membros fundadores da ONU, ativo em todas as suas agências especializadas e estar entre os dois maiores contribuintes em operações de paz (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2017).

De acordo com a Agenda 2030, os 17 Objetivos devem ser integrados, indivisíveis e mesclados de maneira equilibrada às dimensões do desenvolvimento sustentável, como a econômica, a social e a ambiental, pois acredita-se no trabalho em prol do desenvolvimento de todos eles (Valentin; Dias; Paixão, 2019). Além disto, a base da Agenda 2030 é desenvolvida a partir do lema “ninguém será deixado para trás”, estimulando e apoiando ações que contemplam cinco áreas principais para o desenvolvimento sustentável da humanidade, que são: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias (Valentin; Dias; Paixão, 2019).

Embora seja válido ressaltar a pertinência de todos os ODS, este estudo se debruçou sobre o de número 3: “Saúde e bem-estar”. De acordo com a Agenda 2030, o ODS 3 tem como objetivo geral

“Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” (Organização das Nações Unidas, 2016, p. 23), demonstrando ter por características gerais uma preocupação com índices de mortalidade infantil, saúde materna, luta contra o HIV/AIDS, controle de consumo ao tabaco, doenças parasitárias e viroses, e principalmente dos problemas e agravos a saúde acometidas pelas doenças crônicas não transmissíveis.

Além do mais, o ODS 3 possui um conjunto de 13 metas que permeiam os temas já apresentados, apontando ações governamentais a serem desenvolvidas nas esferas públicas para o combate e melhoria desses aspectos (Organização das Nações Unidas, 2016).

De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional, ao tentar renovar o comprometimento das nações com um desenvolvimento viável economicamente, socialmente inclusivo e ambientalmente responsável, a Agenda 2030 possui como objetivo garantir que as pessoas tenham suas necessidades básicas atendidas sem comprometer a capacidade das gerações futuras de realizar o mesmo movimento (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2017). O documento compreende ainda que as atividades físicas são um elemento fundamental, e, apesar de não citadas diretamente, são entendidas como uma ferramenta para facilitar o alcance dessas metas e de outros ODS, relacionados à educação, cultura e lazer, dessa forma, aumentando o envolvimento dos indivíduos, suas reflexões e ações planejadas e promovendo mais oportunidades de acesso à elas para população, liberdade e consciência para o engajamento em uma prática que tem razão de ser valorizada (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2017).

Nessa perspectiva, a partir do que foi apresentado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional, unido à meta 3.4 – que espera “[...] até 2030, reduzir em um terço a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis por meio de prevenção e tratamento, promover a saúde mental e o bem-estar” (Organização das Nações Unidas, 2016, p. 23) –, entende-se que a Agenda 2030, a saúde e a Educação Física, por meio das práticas corporais (compreendidas como expressões individuais ou coletivas do movimento corporal, advindo do conhecimento e da experiência em torno do jogo, da dança, do esporte, da luta e da ginástica, construídas de modo sistemático, na escola, ou não sistemático, no tempo livre/lazer) e dos exercícios físicos, acabam por convergir e se relacionar (Lazzarotti Filho *et al.*, 2010). Além disso, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento normativo da educação básica nacional, coloca em evidência a Agenda 2030 ao citá-la em sua introdução, além de também se relacionar com a saúde ao afirmar que sua estruturação está baseada em dez competências gerais, sendo que a oitava está associada com a saúde física e emocional (Brasil, 2018).

Nessa ótica, o objetivo deste estudo consiste em analisar o tema saúde nas competências e habilidades da área de Educação Física publicadas na BNCC e sua relação com o ODS 3 da Agenda 2030.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo tem caráter qualitativo, que, para Minayo, Deslandes e Gomes (2009), se aprofunda no mundo dos significados; uma realidade não visível que não é possível ser quantificada, que precisa ser exposta e interpretada. Nesse contexto, o delineamento metodológico foi desenvolvido a partir do método de pesquisa documental, que, para Marconi e Lakatos (2018, p. 190), “[...] utiliza como fonte de

coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias”.

As fontes de coletas de dados foram a BNCC, retirada do portal do Ministério da Educação (MEC), e outros dois documentos retirados do portal da Organização das Nações Unidas/Agenda 2030, a saber: 1) Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável; 2) Documentos temáticos: objetivos dos desenvolvimentos sustentáveis.

Com relação à BNCC, a análise foi realizada a partir da leitura atenta e completa da “Introdução”, dos subcapítulos “Educação Física”, “Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” e “Educação Física no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” e do capítulo “A etapa do Ensino Fundamental”. Além disso, nos trechos citados anteriormente foi realizada uma procura automática por meio do localizador “CTRL + F” utilizando a palavra “saúde”.

Com relação ao documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, foi realizada uma leitura atenta e completa das informações gerais e do ODS 3, por ser dedicado exclusivamente à saúde e ter potencialidade para o componente curricular da Educação Física. O mesmo procedimento de análise foi adotado nos “Documentos temáticos: objetivos de desenvolvimento sustentáveis”, partindo da apresentação para o ODS 3.

BNCC e Agenda 2030: perspectivas para a saúde na Educação Física escolar

A BNCC, assim como apresentada anteriormente, é um documento normativo que possui como alicerce proporcionar a todos uma formação básica para a cidadania e autonomia das pessoas, capaz de observar situações de injustiça e preconceito, solidário, que respeite e valorize as diversidades regionais, pessoas com deficiência, entre outros (Martineli *et al.*, 2016). Ela é o resultado de um amplo e complexo processo de debates com autores de diversas áreas da Educação e de consultas públicas à toda sociedade brasileira, e demonstra avanço no processo de sistematização dos conteúdos da educação básica quando comparada a documentos anteriores que tinham a mesma representatividade (Ribas *et al.*, 2019).

Como o Brasil é um país de amplo território, repleto de pluralidade e diferentes contextos sociais, sempre foi um desafio para as políticas públicas educacionais compreender o que deveria ser ensinado ao longo da educação básica (Rufino; Souza Neto; Benites, 2020). Face a isso, a BNCC tem a intenção de auxiliar na construção dos currículos, porém sem a pretensão de criar um currículo mínimo, tentando ao máximo garantir que parâmetros similares sejam ensinados em todas as regiões do país (Rufino; Souza Neto; Benites, 2020).

Nessa ótica, com relação à Educação Física, a BNCC considera a disciplina um dos componentes curriculares fundamentais em todas as etapas da educação básica, auxiliando na melhora subjetiva do *status* e da legitimidade social, e a insere, seguindo a concepção implantada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (Brasil, 2002), na área de linguagens, fato que levantou críticas na área (Rufino; Souza Neto; Benites, 2020). Nesse sentido, para os que fazem críticas negativas relacionadas à inserção da

disciplina na área de linguagens, esse é um movimento de incoerência e retrocesso, pois ao se contrapor ao paradigma da aptidão física, a disciplina se orienta por uma perspectiva subjetiva, desprovida de conteúdo e que desvaloriza a mediação do professor. Além disso, de maneira geral, o documento valoriza determinados conhecimentos em detrimento de toda uma pluralidade já existente, retirando alguns saberes e culturas e favorecendo uma possível produção cultural hegemônica (Prietto; Souza, 2020).

Nessa perspectiva, ainda de modo geral, a BNCC também possui críticos favoráveis que compreendem que o documento valoriza a educação a partir da subjetividade humana, das múltiplas finalidades do processo de ensino e aprendizagem, com foco nos sentidos e significados, processos e conhecimentos não cognitivos e na formação emocional, com o intuito de os alunos identificarem o que sentem e agirem com bom senso nas ações (Martineli *et al.*, 2016). Além disto, a BNCC pode ser um instrumento de equidade e justiça, pois considera as pluralidades regionais, promovendo a integração social das populações que historicamente estiveram à margem do processo (Brasil, 2018).

Dessa maneira, ao se debruçarem sobre a presença do termo “saúde” na “Introdução” da BNCC, os pesquisadores identificaram o aparecimento da palavra na oitava competência geral da educação básica, como um tema contemporâneo a ser escolhido nas propostas pedagógicas, a saber: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2018, p. 10).

No subcapítulo “Educação Física”, identificou-se o termo “saúde” em trechos gerais e nas competências específicas para o Ensino Fundamental. Com relação aos trechos gerais, a BNCC espera que: “[...] Além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde” (Brasil, 2018, p. 213). O documento ainda compreende a saúde como um dos possíveis produtos culturais e entende que ela pode ser uma característica de desenvolvimento ou prática do esporte, sendo parte do conhecimento de uso e apropriação que possibilita o estudante a ser autônomo no seu envolvimento com as práticas corporais (Brasil, 2018).

Nas competências específicas para o Ensino Fundamental:

- 1 Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
- 2 Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- 3 Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde (Brasil, 2018, p. 223).

No subcapítulo “Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, não foram encontradas unidades de registros do termo “saúde”. Já no subcapítulo “Educação Física no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, a BNCC prevê que, a partir do 6º ano, “[...] os estudantes possam ter acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas práticas corporais, como também sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola” (Brasil, 2018, p. 231). Dessa forma, o documento

apresenta, também, o termo “saúde” nas habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental – anos finais, que podem ser observadas abaixo.

Para o 6º e 7º anos, na unidade temática de ginástica, no objetivo de conhecimento, ginástica de condicionamento físico, a BNCC sugere que se desenvolva com os estudantes a habilidade de “construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercício físico, com o objetivo de promover saúde” (Brasil, 2018, p. 233).

Já para o 8º e 9º anos, na unidade temática de ginástica, no objetivo de conhecimento, ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal, a BNCC sugere que os estudantes discutam:

[...] as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científicos, midiáticos etc.). [...] Identifique as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo (Brasil, 2018, p. 237).

O tema saúde aparece na “Introdução” e na oitava competência geral da educação básica, o que pode sugerir a ideia de que os conhecimentos, reflexões e promoção relacionada ao tema são utilizados para fundamentar o texto e que sua visualização acontecesse de maneira explícita em todas as áreas do conhecimento (Burchard *et al.*, 2020). Todavia, é possível observar uma lacuna nessa tendência quando verifica-se que, no subcapítulo “Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, o assunto não é exposto, o que pode levantar dúvidas ou interpretações limitadas por professores quando esses tentarem acrescentar ou desenvolver o tema no seu plano de aula e na prática pedagógica, havendo, assim, o risco de eles não contemplá-lo em seus planejamentos, dada a sua inexistência como habilidade a ser desenvolvida nesse nível de ensino.

A BNCC, ao abordar o tema “saúde” de maneira explícita no subcapítulo “Educação Física no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”, parece reconhecer certa importância do desenvolvimento do assunto na disciplina ao colocar em evidência algumas reflexões, possibilidades e recomendações para o componente curricular (Montovani; Maldonado; Freire, 2021). Contudo, entende-se que o documento acaba por apresentar o termo “saúde” em trechos reduzidos, relacionados diretamente apenas aos objetos de conhecimento “Ginástica de condicionamento físico” e “Ginástica de conscientização corporal”, com informações em pequenos parágrafos – o que pode levar a um empobrecimento das potencialidades a serem desenvolvidas a partir do tema, assim como uma delimitação errônea, como uma habilidade a ser desenvolvida em um único objeto de conhecimento, descartando as inúmeras possibilidades de contextualização e transversalidade (Dessbesell; Fraga, 2020).

Esse fato pode ser considerado um problema quando a escola é entendida como um local privilegiado para o desenvolvimento do senso crítico e político, com a potencialidade de contribuir para a construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo dos indivíduos, capaz de interferir de maneira direta na produção social da saúde para que os alunos compreendam-na

como um direito e, assim, aprendam a se posicionar criticamente sobre suas condições de vida diante de fatores que coloquem em risco a saúde individual e coletiva (Zuge *et al.*, 2020). Entretanto, é possível encontrar, na BNCC, recomendações que caminham para que as aulas de Educação Física sejam baseadas e possivelmente relacionadas com uma concepção ampliada de saúde, em oposição a um sentido limitado da relação de causalidade entre atividade física e saúde (Montovani; Maldonado; Freire, 2021).

Ademais, a BNCC apresenta como aspectos positivos uma clareza e objetividade de informações, favorecendo a autonomia do professor, o que possivelmente pode estimular, dentro do universo escolar, discussões acerca do que precisa ser desenvolvido para que sejam atingidas as aprendizagens consideradas essenciais com os demais integrantes da comunidade escolar (Prietto; Souza, 2020). Apesar disso, esse mesmo movimento pode ser considerado negativo, pois, para os professores que não se preocupam com sua formação continuada, as informações apresentadas no documento se mostram insuficientes para pautar sua prática pedagógica, além da dificuldade que esse professor possa ter de compreender os aspectos do documento e acabar utilizando tendências e abordagens consideradas ultrapassadas ou limitadas, como uma prática baseada apenas na concepção da aptidão física (Dessbesell; Fraga, 2020).

Nessa esteira, compreende-se que, por se tratar de um documento base e de forte influência para a construção do currículo escolar, a saúde ainda é um tema pouco explorado na disciplina de Educação Física, visto sua redução e simplificação ao apresentá-la e sua presença nas unidades de conhecimento relacionadas (Dessbesell; Fraga, 2020). Além do mais, essa maneira moderada de apresentar o assunto pode propiciar uma visão reducionista da saúde, associada a uma abordagem comportamental voltada para o cuidado e a responsabilidade individual (Sousa; Guimarães; Amantes, 2019).

A ampliação da abordagem da saúde nas aulas de Educação Física compreende todos os condicionantes sociais e históricos que se entrelaçam nas relações humanas, considerando que as diferenças regionais e sociais existentes não podem ser vistas como um acaso (Rufino; Darido, 2013). A Educação Física, como componente curricular, necessita assumir a responsabilidade em uma produção social em saúde que permita o estabelecimento das responsabilidades de cada ator social e suas consequências sobre a saúde, permitindo, desse modo, o rompimento dos limites do setor da saúde e, conseqüentemente, a concepção de causalidade, desenvolvendo, assim, nos estudantes, uma visão global da sociedade em que estão inseridos, identificando as carências e oportunidades individuais e da comunidade, no horizonte de Westphal (2006). Para isso, o professor precisa aderir ao conceito ampliado de saúde, tendo bases teóricas fundamentadas para ser capaz de discutir e alargar a relação e o papel da disciplina com a saúde para além do paradigma da aptidão física (Devide, 1996).

Nessa ótica, se fazem necessárias ações de promoção da saúde por meio de um processo permanente, com a finalidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e destrezas para o autocuidado e a prevenção das condutas de risco, com reflexões profundas e complexas que levem em consideração os demais aspectos sociais que interferem e influenciam na vida (Burchard *et al.*, 2020). Além disso, o assunto saúde, ao se distanciar de um modelo restrito a orientações pontuais e doutrinárias, partindo em direção ao conceito ampliado de saúde, possibilita o desenvolvimento de temas que envolvem as condições de vida, possibilidades e potencialidades individuais, costumes e crenças – fatores que podem contribuir para uma aprendizagem significativa do aluno (Zuge *et al.*, 2020).

Destarte, se faz necessária, ao incluir a saúde num programa de ensino, a conexão da cultura corporal de movimento com um sentido amplo, que não desconsidere os aspectos biológicos e consiga se relacionar com as dimensões sociais de saúde enquanto objeto de conhecimento (Oliveira *et al.*, 2017). Desse modo, espera-se que a BNCC, por meio desses conhecimentos sistematizados, possibilite a preservação e reconstrução crítica da herança cultural da humanidade das novas gerações, alinhando e organizando os pressupostos pedagógicos e objetivos de aprendizagem (Prietto; Souza, 2020; Rufino; Souza Neto; Benites, 2020).

Entretanto, como essa discussão se aproxima da Agenda 2030? Compreende-se aqui que estão em íntima relação. A Agenda 2030, apesar de ser um consenso possível entre os países e não possuir força de lei, parece estar indo ao encontro do Art. 196 da Constituição de 1988, o qual determina que a saúde é um direito de todos e dever do estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas, e da Lei nº 8.080/1990, que garante acesso a bens e serviços de saúde de forma universal, igualitária e integral (Vieira, 2020). O documento pode ser considerado, devido às suas características e à quantidade de nações comprometidas, a mais abrangente referência para mobilização de valores de médio prazo ao realizar o direcionamento de modelos inclusivos, sustentáveis, de justiça social e da formação de alianças para alcançar seus objetivos e metas (Organização das Nações Unidas, 2016).

Os ODS não possuem a pretensão de reinventar as dinâmicas e sistemas políticos sociais – pelo contrário, devem ser utilizados para auxiliar ou facilitar o desenvolvimento das ações integradas com diferentes grupos que tenham potencial de gerar impacto real na construção do desenvolvimento sustentável, tarefa que se mostra difícil tendo em vista os resultados de predomínio piora nos índices após o V Relatório Luz da Sociedade Civil (Artigo 19 Brasil e América do Sul e Gestos – Soropositividade, Comunicação e Gênero, 2021). Além do mais, os ODS foram adaptados para abarcar as particularidades de cada país ou região, reconhecendo as diferentes realidades e a capacidade de desenvolvimento de cada um, procurando respeitar as políticas nacionais e valorizando as dimensões nacionais, regionais e sub-regionais (Martins *et al.*, 2022). Os ODS pautam temas essenciais para os municípios ao longo do território nacional, e são uma ferramenta que já está sendo implantada e utilizada pelos governos municipais, estaduais e federais em diferentes organizações (Martins *et al.*, 2022).

Nessa perspectiva, a meta 3.4 demonstra ser a que melhor se encaixa no âmbito da escola e da Educação Física escolar, pois coloca em evidência assuntos que, se abordados a partir de um conceito ampliado, possuem a potencialidade de transmitir conhecimento e autonomia para os educandos para que esses sejam capazes de praticar sua cidadania para além dos portões da escola, modificando, quem sabe, de alguma maneira, sua comunidade e favorecendo ações e melhorias no âmbito da saúde – indo ao encontro do ODS 3 e dos valores preconizados pela Agenda 2030 (Organização das Nações Unidas, 2016). Além disso, a BNCC, por ser um documento norteador, ao citar a Agenda 2030 em sua introdução, pode indicar um posicionamento no tratamento das questões educacionais, no sentido de reduzir desigualdades gerais e regionais, assim como apresentado nas questões gerais do documento (Brasil, 2018) ou no ODS 4 – Educação de Qualidade (Organização das Nações Unidas, 2016).

Ao falar a respeito do cuidado, da diversidade humana e das emoções dos alunos como protagonistas das suas próprias aprendizagens, que possuem direito à saúde de qualidade, e que uma das obrigações da escola é promover momentos e experiências que valorizem a saúde e o autocuidado

desses sujeitos, pode-se refletir que a BNCC e a Agenda 2030 convergem em seus propósitos para a promoção de conhecimento, de desenvolvimento social e de aprendizagem em saúde (Brasil, 2018). Ao pressupor que a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento de diversas temáticas importantes à população e realização de projetos voltados à vida do estudante, essa união pode gerar um espaço para reflexões sobre essas relações e a produção científica, provocando questionamentos a respeito dos sentidos e das possibilidades (Saviani, 2003).

Ademais, a Agenda 2030 demonstra estar em sintonia com um conceito ampliado de saúde ao se preocupar com a integralidade, a mescla e a não divisão de seus objetivos e ações, além dos aspectos relacionados às condições de moradia, transporte, alimentação, lazer, trabalho, entre outros – fatores que são parte da condição de saúde (Devide, 2002; Organização das Nações Unidas, 2016). Nesse sentido, apesar das críticas e lacunas apresentadas anteriormente, que deixam um espaço para interpretações que caminham numa direção oposta e reducionista em relação ao que foi exposto, a BNCC apresenta alguns indícios que entram em harmonia com a Agenda 2030, visto seu caráter, principalmente nos aspectos gerais, que consideram os determinantes sociais como questões sociais, ambientais e econômicas no processo de construção do currículo, da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos, em prol de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, além de que ambos os documentos se apresentam alinhados com as políticas públicas de cuidado em saúde (Devide, 2002; Organização das Nações Unidas, 2016).

Considerações Finais

A BNCC, nas suas bases gerais, apresenta flertes com uma visão ampliada de saúde em consonância com os preceitos da Agenda 2030 e do que se entende como coerente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de Educação Física contemporânea. Contudo, o documento, na parte específica que trata da etapa de Ensino Fundamental de Educação Física, faz isso de maneira bem simplificada, deixando de incentivar o desenvolvimento do tema “saúde” no Ensino Fundamental – anos iniciais – lacunas essas que podem dificultar a ampliação de reflexões/aprendizagens críticas sobre o tema, tanto na disciplina quanto no contexto escolar, interferindo no potencial para se alcançar as metas preconizadas pelo ODS 3. Inclusive, no Ensino Fundamental – anos finais, a saúde também aparece de forma escassa – o que deixa preocupações, haja vista que essa é uma etapa escolar durante a qual é esperado que os alunos iniciem o contato com assuntos e debates mais complexos, auxiliando no processo de formação e desenvolvimento do pensamento crítico e associando as práticas corporais ao mesmo tempo em que aborda outras questões de ordens sociais.

O ODS 3 da Agenda 2030, por meio da meta 3.4, aparenta ser um documento com uma proposta que, conciliada ao currículo escolar por meio da BNCC, possui o potencial de auxiliar no desenvolvimento do tema “saúde” a partir de ações próximas ao conceito ampliado. Desse modo, espera-se que o movimento em prol de uma sociedade com menos desigualdade e com melhores índices de saúde geral seja fortalecido, colaborando para o avanço e monitoramento da Agenda 2030, independente do cenário internacional.

Por fim, este estudo não procura encerrar as discussões sobre a BNCC, a saúde e sua relação com os ODS. Outras análises e leituras devem ser realizadas. Assim, defende-se que a implementação da Agenda 2030 seja acompanhada e pesquisada, de maneira a descrever seus efeitos na formação dos indivíduos para a cidadania.

Colaboradores

E. O. BORGES e M. A. SILVA contribuíram na concepção, análise e interpretação dos dados e aprovação da versão final do artigo. R. C. OLIVEIRA contribuiu na análise e interpretação dos dados, revisão e aprovação da versão final do artigo.

Referencias

- Akerman, M. *et al.* Saúde e desenvolvimento: que conexões? In: Campos, W. S. *et al.* (org.). *Tratado de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz/HUCITEC, 2006. p. 111-135.
- Almeida, U. R.; Oliveira, V. J. M.; Bracht, V. Educação Física e o trato didático-pedagógico da saúde: desafios e perspectivas In: Wachs, F.; Almeida, U. R.; Brandão, F. F. F. (org.). *Educação Física e saúde coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais*. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016. p. 87-112.
- Artigo 19 Brasil e América do Sul e Gestos – Soropositividade, Comunicação e Gênero (org.). *V Relatório luz da sociedade civil*. Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil. Recife: Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030, 2021.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.
- Brasil. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- Burchard, C. P. *et al.* Análise da temática saúde na base nacional comum curricular. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, e509974457, 2020.
- Campos, G. W. S. Clínica e saúde coletiva compartilhadas: teoria Paidéia e reformulação ampliada do trabalho em saúde. In: Campos, W. S. *et al.* (org.). *Tratado de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz/HUCITEC, 2006. p. 41-80.
- Dalmolin, B. B. *et al.* Significados do conceito de saúde na perspectiva de docentes da área da saúde. *Escola Anna Nery de Enfermagem*, v. 15, n. 2, p. 389-394, 2011.
- Dejours, C. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira da Saúde Ocupacional*, v. 14, n. 54, p. 7-11, 2013.
- Dessbesell, G.; Fraga, A. B. Exercícios físicos na base nacional comum curricular: um estranho no nicho da cultura corporal de movimento. *Movimento*, v. 26, n. 1, e26007, 2020.
- Devide, F. P. Educação Física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua práxis. *Movimento*, v. 3, n. 5, p. 44-55, 1996.
- Devide, F. P. Educação Física, qualidade de vida e saúde: compôs de intersecção e reflexões sobre a intervenção. *Movimento*, v. 8, n. 2, p. 77-84, 2002.
- Lazzarotti Filho, A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. *Movimento*, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- Martineli, T. A. P. *et al.* A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.
- Martins, A. L. J. *et al.* Potencialidades e desafios do monitoramento da saúde na Agenda 2030 no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 27, n. 7, p. 2519-2529, 2022.
- Minayo, M. C.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

- Montovani, T. V. L.; Maldonado, D. T.; Freire, E. S. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. *Movimento*, v. 27, e27008, 2021.
- Oliveira, J. P. *et al.* A constituição dos saberes escolares da saúde no contexto da prática pedagógica em Educação Física escolar. *Motricidade*, v. 13, n. 1, p. 97-112, 2017.
- Organização das Nações Unidas. *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Brasília: ONU, 2015.
- Organização das Nações Unidas. *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Tradução: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. Brasília: ONU, 2016.
- Prietto, A. L.; Souza, M. S. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. *Motrivivência*, v. 32, n. 62, p. 1-15, 2020.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional: Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas*. Brasília: PNUD, 2017.
- Ribas, J. F. M. *et al.* Aproximações da praxiologia motriz com o conceito de organização interna na base nacional comum curricular: educação física. *Pensar a Prática*, v. 22, n. 1, p. 1-12, 2019.
- Rufino, L. G. B.; Darido, S. C. Educação Física escolar, tema transversal, saúde e livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 21, n. 3, p. 21-34, 2013.
- Rufino, L. G. B.; Souza Neto, S.; Benites, L. C. Formação de professores de educação física no Brasil: análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional. *Corpo Consciência*, v. 24, n. 2, p. 2-13, 2020.
- Saviani, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- Silva, J. S. *et al.* O conceito de saúde e hábitos saudáveis em adolescentes escolares. *Pensar a Prática*, v. 20, n. 4, p. 808-821, 2017.
- Sousa, M. C.; Guimarães, A. P. M.; Amantes, A. A saúde nos documentos curriculares oficiais para o ensino de ciências: da lei de diretrizes e bases da educação à base nacional comum curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 1, p. 129-153, 2019.
- Valentin, I. M.; Dias, L. M.; Paixão, R. M. S. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: um estudo a implementação dos ODS de 1 a 4 no Brasil. *Fronteira*, v. 18, n. 36, p. 233-256, 2019.
- Vieira, F. S. O financiamento da saúde no Brasil e as metas da Agenda 2030: alto risco de insucesso. *Revista de Saúde Pública*, v. 54, n. 127, p. 1-12, 2020.
- Westphal, M. F. Promoção da saúde e prevenção de doenças. In: Campos, G. W. S. *et al.* (org.). *Tratado de saúde coletiva*. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz/HUCITEC, 2006. p. 635-667.
- Zuge, B. L. *et al.* Promoção da saúde na educação infantil e anos iniciais: possibilidade e desafios da Base Nacional Comum Curricular. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, e387996634, 2020.

Editor responsável: Samuel Mendonça.

Conflito de interesse: não há.

Recebido em 8/5/2023 e aprovado em 26/7/2023.