



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE  
NACIONAL (PROEF)

THAYNAH PAULINO DA SILVA BARBOSA

**REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aproximações com a  
Saúde Coletiva e a Pedagogia Histórico-Crítica**

GOIÂNIA  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

### 2. Nome completo do autor

Thaynah Paulino Da Silva Barbosa

### 3. Título do trabalho

REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aproximações com a Saúde Coletiva e a Pedagogia Histórico-Crítica

### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 19/09/2023, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thaynah Paulino Da Silva Barbosa, Discente**, em 21/09/2023, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4049701** e o código CRC **53F16B7E**.



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Barbosa, Thaynah Paulino da Silva  
REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: aproximações com a Saúde Coletiva e a Pedagogia  
Histórico-Crítica [manuscrito] / Thaynah Paulino da Silva Barbosa. -  
2023.  
LXVI, 66 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Pereira Furtado.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Programa de Pós  
Graduação em Educação Física em rede, Goiânia, 2023.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. Educação Física. 2. Escola. 3. Pedagogia Histórico-crítica. 4.  
Saúde. I. Furtado, Roberto Pereira, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 24 da sessão de Defesa de Dissertação de Thaynah Paulino Da Silva Barbosa, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte e oito dias de agosto de dois mil e vinte e três, a partir da(s) 09h:00min, na Faculdade de Educação de Educação Física e Dança da UFG com transmissão online, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aproximações com a Saúde Coletiva e a Pedagogia Histórico-Crítica”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) Roberto Pereira Furtado (UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. Lénin Tomazett Garcia (UFG), membro titular interno; Prof.ª Dra. Jéssica Félix Nicácio Martinez (IFSP) membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Roberto Pereira Furtado, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) vinte e oito dias de agosto de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Roberto Pereira Furtado, Professor do Magistério Superior, em 28/08/2023, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Jessica Felix Nicácio Martinez, Usuário Externo, em 28/08/2023, às 22:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Lénin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior, em 30/08/2023, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 3961527 e o código CRC 54CBF235.

Referência: Processo nº 23070.044210/2023-86

SEI nº 3961527

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grupo de pesquisa ECOS onde, em reuniões com os nobres colegas, foi possível grandes aprendizagens.

Agradeço ao meu orientador, professor Drº Roberto Pereira Furtado, que me orientou com paciência, atenção e cordialidade. E, principalmente, contra o estereótipo do meio acadêmico, o Roberto proporcionou um ambiente de gentilezas, eu vivi nesses dois anos a realização de um sonho e o meu orientador tornou toda a trajetória leve, agradável e rica em aprendizagens.

Agradeço a Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação, principalmente a todos os professores idealizadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, diante da minha realidade, professora da educação básica no interior do estado de Mato Grosso, me senti acolhida em minhas necessidades de deslocação e trabalho.

Agradeço a minha família, que nunca poupou esforços para me apoiar. Meu companheiro de vida Bruno, parte essencial, seu amor e crença em nós faz a caminhada possível. Minha amada filha Rafaela, seu carinho e compreensão me enche de paz. Minha mamãe Lucilma, seu carinho e cuidado sempre me confortam.

Agradeço a todos os meus amigos. Em especial a Luline, que acreditou em mim. Em um dia dentro de uma sala dos professores ela afirmou que eu iria fazer o mestrado e, com sua sabedoria e inteligência, me inspirou com sua trajetória. E ela com tanto estudo e domínio das palavras, me coloca em uma situação delicada em escrever esse agradecimento, ela significa muito pra mim. Gratidão Drª Luline! Destaco também o grupo "3 Espiãs demais": Pedro, Poliana e eu; com amor, acolhimento, luta e bom humor encaramos juntos os desafios diários do nosso trabalho.

Agradeço a todos os colegas de turma, principalmente o Raynner e a Larissa. Raynner e eu compartilhamos a mesma rede estadual de atuação, parceiro de rede e de atividades no mestrado. Larissa e eu, compartilhamos o orientador, o grupo de pesquisa e nossos temas de pesquisa se aproximam.

Agradeço a todos que de alguma forma estiveram comigo.

“Com isso espero também contribuir para que os professores revejam sua própria ação pedagógica auxiliados e/ou provocados pelas minhas posições”

Demerval Saviani

“Precisamos do conhecimento para ultrapassar os limites locais que nos aprisionam a uma vida medíocre, infeliz, frustrante que é a vida que a sociedade capitalista tem a nos oferecer se não nos engajamos numa luta consciente pela superação da sociedade capitalista.”

Newton Duarte

BARBOSA, Thaynah. **Reflexões sobre a saúde nas aulas de Educação Física: aproximações com a Saúde Coletiva e a Pedagogia Histórico-crítica.** Orientador: Roberto Pereira Furtado. 2023. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, 2023.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo tratar pedagogicamente os conteúdos da Educação Física escolar, considerando as aproximações com a Saúde Coletiva e a Pedagogia Histórico-crítica. Analisamos o contexto histórico e as inquietações relacionadas à saúde nas aulas de Educação Física, baseadas nas contribuições de Yara Maria de Carvalho. Para compreender a saúde como um processo social, caminhamos pelos referenciais teóricos da Saúde Coletiva, principalmente nos estudos de Jaime Breilh, assim, compreendendo a determinação social do processo saúde-doença. Consideramos as obras de Demerval Saviani para a base do trabalho educativo, compreendendo a Pedagogia Histórico-crítica e interpretando a escola pública como espaço político. Através dos estudos, elaboramos um material de apoio aos professores de Educação Física, buscamos na literatura referências que possibilitam desenvolver práticas pedagógicas coerentes com as necessidades da classe trabalhadora. Compreendemos a indissociabilidade entre conteúdo, forma e destinatário, e, portanto, destacamos a importância de buscar a fundamentação teórica para o desenvolvimento do trabalho educativo.

**Palavras-chave:** Educação Física. Escola. Pedagogia Histórico-crítica. Saúde.

BARBOSA, Thaynah. **Reflexões sobre a saúde nas aulas de Educação Física: aproximações com a Saúde Coletiva e a Pedagogia Histórico-crítica.** Orientador: Roberto Pereira Furtado. 2023. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança, Goiânia, 2023.

### **ABSTRACT**

The present study aimed to pedagogically address the contents of school Physical Education, considering the connections with Public Health and Historical-Critical Pedagogy. We analyzed the historical context and concerns related to health in Physical Education classes, based on the contributions of Yara Maria de Carvalho. In order to understand health as a social process, we navigated through the theoretical frameworks of Public Health, particularly in the studies of Jaime Breilh, thus comprehending the social determination of the health-disease process. We considered the works of Demerval Saviani as the foundation for educational work, understanding Historical-Critical Pedagogy and interpreting the public school as a political space. Through our studies, we developed a support material for Physical Education teachers, seeking references in the literature that enable the development of pedagogical practices coherent with the needs of the working class. We understood the inseparability of content, form, and recipient, and therefore emphasized the importance of seeking theoretical grounding for the development of educational work.

**Keywords:** Physical Education. School. Historical-Critical Pedagogy. Health.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1.** Características dos métodos

**Quadro 2.** Modo de vida (grupo ou coletivo) – (condições e espaços estruturados; mudanças de longo prazo)

**Quadro 3.** Estilo de vida (livre arbítrio individual, variabilidade cotidiana, autonomia relativa)

**Quadro 4.** Aspectos da determinação complexa da Saúde

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Pedagogia Histórico-crítica (PHC)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Educação Física (EF)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I - PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UMA APROXIMAÇÃO .....	17
1.1. Críticas da Pedagogia Histórico-crítica às teorias da e sobre a educação .....	18
1.2. Os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica .....	22
1.3. Reflexões sobre o método na Pedagogia Histórico-crítica.....	25
1.4. Educação Física e Pedagogia Histórico-crítica.....	30
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE COLETIVA: UMA APROXIMAÇÃO .....	36
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, SAÚDE COLETIVA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	48
3.1. Síntese para uma proposição didática.....	53
3.2. Fundamentos de uma proposição para a Educação Física .....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	60
REFERÊNCIAS .....	62

## INTRODUÇÃO

A Educação Física é historicamente associada ao tema saúde. Como componente curricular escolar, tem potencial para ensinar aos alunos conhecimentos que dialoguem com as diversas construções históricas sobre este tema. Há bastante tempo, ouvimos que a prática de atividade física faz bem para a saúde. Em uma sociedade pautada pelo consumo, estão cada vez mais evidentes os anseios para alcançar uma saúde utópica, atrelada aos padrões impostos socialmente e/ou mercadologicamente, como se existisse a possibilidade de comprar receitas mágicas para alcançar esses anseios. Simplesmente afirmar que a atividade física previne doenças ou promove saúde desconsidera a complexidade social que estamos inseridos.

A escola se configura como um espaço adequado para tratar do assunto. O componente curricular Educação Física pode ser um espaço de contribuição e discussão sobre saúde, capaz de apresentar e construir um contraponto ao que “sustenta-se no referencial das ciências biológicas, que procura estudar a atividade física no seu sentido do ‘simples fazer’ pelo ‘simples fazer” (CARVALHO, 2012, p.145). Por vezes, é comum a aptidão física ser um objetivo da Educação Física Escolar, em uma perspectiva que acredita que proporcionar ao estudante que ele se movimente, combatendo o sedentarismo, garantiria um corpo saudável. Esse discurso é amplamente conhecido e reproduzido pela sociedade, portanto, evidencia-se a importância de tratá-lo no ambiente escolar.

A educação acontece em vários espaços: igrejas, partidos, família, clubes, meios de comunicação etc. A escola, por sua vez, é uma instituição responsável por um tipo específico de educação que é a educação formal. Ao longo do processo histórico de constituição humana, esta instituição assumiu a responsabilidade de generalizar o saber objetivo produzido. Entretanto, em uma sociedade de classes, esvazia-se a escola do seu papel fundamental que é permitir aos estudantes o domínio desse saber objetivo (SAVIANI, 2021).

Nesse contexto, as escolas públicas se tornam um ambiente que secundariza sua ação principal, passa a ser um “balcão” para lidar com problemas gerados pela sociedade de classes, secundarizando o ensino. Ao assumir este papel, a escola contribui para a conservação dos interesses da classe dominante, ou seja, a

perpetuação da ordem existente, justamente por se distanciar do seu papel fundamental.

Em uma sociedade de classes, há de se atentar para os debates e disputas existentes em torno da manutenção ou transformação da ordem existente. A escola e as teorias pedagógicas fazem parte desta disputa. A Pedagogia Histórico-crítica, por exemplo, “é uma teoria pedagógica contra hegemônica que compreende a escola como espaço fundamental para a educação da classe trabalhadora, reconhecendo seu potencial para a luta de classes” (ANDRADE, FURTADO, 2021, p. 2).

De um ponto de vista pedagógico, entre outras coisas, é importante tratar a relação entre a Educação Física e a saúde na educação básica visando que se “materialize na prática escolar de modo a contribuir com a formação crítica, social e emancipatória dos estudantes, para a compreensão, atuação e reivindicação da saúde como um direito social” (LUZ *et al*, 2021, p. 129).

Assim, caminhamos pelo referencial teórico de caráter histórico-social que discute o processo saúde-doença das coletividades, compreendendo que este processo apresenta determinações sociais e biológicas indissociáveis, buscamos portanto, aproximações com o campo da Saúde Coletiva, especialmente, a teoria da determinação social do processo saúde-doença.

A Saúde Coletiva privilegia nos seus modos de ação as necessidades sociais em saúde e, nesse sentido, preocupa-se com a saúde do público, sejam indivíduos, grupos étnicos, gerações, classes sociais e populações, instigando maior e mais efetiva participação da sociedade nas questões do corpo, da saúde, do adoecimento, da terapêutica, da vida e da morte. (CECCIN, CARVALHO, 2006, p.160)

Como tematizar a Saúde Coletiva a partir dos conteúdos da Educação Física? Objetivando tematizar a Saúde Coletiva, quais as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica como abordagem para o desenvolvimento das aulas de Educação Física? Estas são as questões que nortearam a pesquisa que partiu do objetivo de tratar pedagogicamente os conteúdos da Educação Física escolar considerando as aproximações com a Saúde Coletiva e a Pedagogia Histórico-crítica, tendo em vista a elaboração de um material de apoio aos professores.

Para isso, o caminho foi de identificar na literatura as ferramentas necessárias para elaboração de material de apoio aos professores de Educação Física, com o

intuito de auxiliar na abordagem do tema da saúde, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Saúde Coletiva.

As principais obras utilizadas para os estudos da Pedagogia Histórico-crítica foram do autor dessa concepção, Demerval Saviani, especialmente, os livros clássicos “Pedagogia Histórico-crítica Primeiras Aproximações” (2021), “Escola e Democracia” (2018), bem como diversos outros estudos do autor. Também destacamos Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, com suas contribuições para a compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica e nos estudos da Psicologia Histórico Cultural. E as produções de Carolina Picchetti Nascimento, Leonardo Carlos de Andrade e Tiago Nicola Lavoura para aproximações entre a Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física.

Para a compreensão do movimento histórico que nos trouxe as inquietações do tema saúde nas aulas de Educação Física escolar, destacamos autora Yara Maria de Carvalho, no livro “O ‘mito’ da atividade física e saúde” (2016), uma obra importante da área que esclarece, por vários caminhos, o mito de que o exercício físico por si só seria o suficiente para alcançar a saúde. Na Saúde Coletiva, em seu vasto campo de conhecimento, destacamos o autor Jaime Breilh, ao abordar as determinações sociais da saúde, da crítica a epidemiologia clássica e as críticas ao modo de produção capitalista no processo saúde-doença.

Assim, esta dissertação é dividida em 3 capítulos. No primeiro capítulo, considerando a complexidade e riqueza dos estudos do autor Dermeval Saviani, apresentamos os principais momentos históricos e a caracterização da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando a concepção de homem e a sua produção da existência, analisando o trabalho e o trabalho educativo. Assim, buscamos compreender a escola pública como um importante espaço político nesta sociedade de classes, onde a classe dominante insiste em atacá-la, enquanto que para a classe dominada este é um espaço imprescindível para a apropriação do conhecimento.

No segundo capítulo, destacamos alguns processos históricos do debate sobre a Saúde e contextualizamos a relação com a Educação Física. Assim, apresentamos um contraponto às concepções hegemônicas de saúde, em um movimento de compreender a Saúde como um processo social, portanto a partir das contribuições da Saúde Coletiva, especialmente da determinação social do processo saúde-doença.

No terceiro capítulo, aproximamos a Educação Física Escolar, a Saúde Coletiva e a Pedagogia Histórico-crítica. Nesse sentido, buscamos a compreensão

conceitual e metodológica da determinação social do processo saúde-doença e suas possíveis relações com os conteúdos da Educação Física para que fosse possível construir uma proposição didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, atentando para a coerência com as necessidades da classe trabalhadora que essas aproximações nos trazem.

## **CAPÍTULO I**

### **PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UMA APROXIMAÇÃO**

A escola é uma instituição que existe para propiciar “a apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações” (SAVIANI, 2021, p. 14). Na escola, crianças e jovens acessam os saberes produzidos historicamente. Entretanto, os currículos e políticas públicas educacionais, cada vez mais têm assumido perspectivas que encaminham para o esvaziamento técnico de elementos essenciais para a apropriação do saber sistematizado. Para Newton Duarte (2018), esse esvaziamento condiz com os interesses e ações políticas neoliberais, entretanto, o currículo não deveria atender demandas mercadológicas, pois abalam as bases fundamentais da educação pública. Para o autor, a educação não pode se curvar ao imediatismo do modo de produção capitalista, mas os currículos escolares têm sido influenciados por essas perspectivas. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-crítica contribui com docentes que não concordam com este esvaziamento e defendem a importância de ensinar o saber objetivo na escola.

Assim, Saviani (2021, p. 92) destaca três grandes problemas para a materialidade da ação pedagógica: a ausência do sistema de educação no país, contradições da prática pedagógica com a estrutura educacional e a descontinuidade. No primeiro problema, no processo histórico em que se desenvolve a educação escolar no Brasil, há uma resistência e morosidade na construção do sistema educacional, “acumulando um déficit histórico que nos cria problemas muito sérios na atual circunstância” (SAVIANI, 2021, p. 93), assim entendido como um conjunto de ações da classe dominante para a perpetuação da ordem existente. No segundo problema, a formulação teórica e a implementação são vistas equivocadamente pelos professores como pólos distintos e distantes, separando teoria e prática. No terceiro problema, a descontinuidade se relaciona com o tempo pedagógico insuficiente para que os saberes sejam assimilados, sendo um problema de maior destaque quando as políticas de governo promovem a descontinuidade com o intuito de findar ou apagar o governo anterior para promover o atual, descontinuando políticas educacionais para assinar a sua própria política educacional.

Para iniciar essa breve apresentação da Pedagogia Histórico-Crítica é importante destacar que Saviani (2021, p. 61) afirma que o ano de 1979 foi um marco para a estruturação da concepção histórico-crítica, onde “os esforços deixaram de ser

individuais, isolados para assumirem expressão coletiva”, assim “começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer críticas do existente” (SAVIANI, 2021, p. 62).

A pedagogia Histórico-crítica, tem como concepção pressuposta o materialismo histórico e dialético, partindo da compreensão histórica do desenvolvimento material (SAVIANI, 2021, p 76). Para isso, “envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, (...) resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2021, p. 80). Assim, com base teórica na contribuição de Marx, esta concepção busca a dialética do movimento real da educação:

trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2021, p. 120).

### **1.1. Críticas da Pedagogia histórico-crítica às teorias da e sobre a educação**

Saviani (2018) classifica as teorias educacionais como “teorias não críticas” e “teorias críticas”. O grupo das teorias não críticas “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2018, p. 5), já o grupo das teorias crítico-reprodutivistas entendiam que é “a estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2018, p. 5).

Em relação às teorias não críticas, o autor analisa que assumem um discurso equalizador social, a educação como ferramenta de solução sem considerar os diversos fatores que incidem sobre este problema. Dentro dessa corrente teórica temos várias pedagogias.

Na pedagogia tradicional, a escola era organizada em classes e para as aulas o professor “expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI 2018, p. 6). Nela, nem todos ingressavam ou obtinham resultados satisfatórios. Na América Latina no século XX, sob críticas à pedagogia tradicional, surge a pedagogia nova ou escolanovismo, onde “o professor agiria como um estimulador e orientador da

aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 2018, p. 8).

Em relação ao escolanovismo, o autor afirma que seria necessário grandes investimentos e grupos menores, o que não aconteceu para a camada popular, mas aconteceu para as elites. Portanto, este processo, contraditoriamente, agravou o problema da marginalidade e, com a necessidade de uma certa eficiência instrumental para a classe trabalhadora, surge a pedagogia tecnicista. Nela, professor e alunos são executores de operações elaboradas por especialistas, com o objetivo de produzir indivíduos eficientes para contribuir com a produtividade.

Diferentemente, as teorias crítico-reprodutivistas olham para a educação a partir dos seus condicionantes sociais, percebendo que na sociedade de classes há uma instrumentação da educação pelo capital, pois anseia a preservação das relações de dominação do homem sobre o homem. Neste movimento, Saviani (2018) destaca três manifestações de maior elaboração e repercussão. Uma delas é a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, que entende a educação como um processo de dominação material e dominação cultural que colabora com o interesse dos dominantes. Outra é a teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), nela a escola é um dos aparelhos ideológicos (religioso, familiar, cultural etc.) que reforça a organização social de classes, complementando a ação repressiva do Estado (polícia, exército, prisões etc.). O autor destaca ainda a teoria da escola dualista, onde a escola segue a divisão da sociedade em classes, assim funcionando como um aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses, reforçando e legitimando a marginalidade, a partir de um projeto de escolarização distinto entre as classes.

Demerval Saviani (2018) reconhece o papel importante das teorias crítico-reprodutivistas, pois elas consideram as relações de dominação do modo de produção capitalista. Entretanto, elas estão ausentes de propostas de intervenção e, assim, preservam as relações de dominação do homem sobre o homem que se propõe a criticar. Ou seja, apresentam os conhecimentos acerca dos condicionantes sociais, mas a dificuldade está em apresentar propostas para a escola que contribuam com o movimento histórico para a superação.

Ainda refletindo sobre abordagens pedagógicas, Saviani (2018) expõe três teses políticas. A primeira tese diz respeito à diferença entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência e a passagem de uma para outra como forma dominante

da educação escolar. Tal mudança foi necessária para o desenvolvimento do modelo econômico de uma sociedade contratual, o homem livre para vender sua força de trabalho. Com isso, no século XIX, a classe dominante vai estruturar a escolarização para todos, como condição para cidadania “a escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2018, p. 33). Argumentando a partir da “teoria da curvatura da vara”, o autor entende que a pedagogia da existência se encontra supervalorizada, citando como que foi posto a ideia de que “as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude” (SAVINI, 2018, p. 46). Para Saviani, entretanto, é necessário curvar a vara para o outro lado, com o objetivo de atingir seu ponto correto. Isso não significa assumir a pedagogia tradicional concebida na filosofia da essência, mas sim valorizar os conteúdos como necessidade de apropriação pelos indivíduos. Entretanto, o autor reconhece que há de se valorizar a crítica feita pela escola nova, em relação à forma que o método tradicional foi implementado nas escolas: mecânico, repetitivo, formalista, estático, marcado pela passividade, memorização, verbalismo etc.

A segunda tese ou segundo posicionamento: o caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos. Sendo que o método tradicional privilegia os processos de transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade “trata-se, portanto, daquele método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna” (SAVIANI, 2018, p. 36). E o método novo privilegia os processos de obtenção dos conhecimentos, “nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade” (SAVIANI 2018, p. 37). Para o autor, o método novo dissolveu as diferenças entre pesquisa e ensino, promoveu um empobrecimento e inviabilizou a pesquisa, sem domínio do conhecido não é possível caminhar no desconhecido, assim “qualquer aprendiz de pesquisador (...) sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área que ele se propõe a ser investigador” (SAVIANI 2018, p. 39).

A terceira tese ou terceiro posicionamento, de caráter político, defende que a escola foi menos democrática quando mais se falou em democracia. Ou seja, quando a escola estava mais preocupada em ofertar os conteúdos mais chances de participar da sociedade os indivíduos tinham. Já na abordagem escolanovista, se proclamava a

democracia, a serviço e domínio da classe dominante, o aprimoramento do ensino para classe dominante e o empobrecimento para o ensino do povo, logo o dominado não se apropria do que os dominantes dominam. Sendo o domínio dos conteúdos, da cultura, uma condição fundamental para a participação política democrática.

Diferente dessas teorias, para Saviani (2018, p. 26), é necessário “engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. Assim, se destaca a importância da escola para o acesso ao saber pelos trabalhadores. Para o autor, “a educação é sempre um ato político” (SAVIANI, 2019, p. 84), pois está relacionada com as forças da sociedade que está inserida, sendo assim, “está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade” (SAVIANI, 2019, p. 84). Argumenta ainda que para a construção da consciência de classe é necessário dominar o que a classe dominante domina, ou seja, passa-se pela desapropriação privada do saber. Em um movimento histórico a sociedade produz o saber, que está em constante transformação. Como afirmado por Saviani, “o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante” (SAVIANI, 2021, p. 69).

Nesse sentido, sobre a competência técnica, por exemplo, Demerval Saviani (2021), analisa duas produções, uma de Guiomar de Melo e a outra de Paolo Nosella. A interpretação sobre o texto de Guiomar, corresponde a compreensão da competência técnica como domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a escola (SAVIANI, 2021, p. 26). Diante desse conceito, destaca Saviani:

Quem tem medo da competência técnica? [...], parece óbvio que as camadas trabalhadoras não têm qualquer motivo para temer a competência técnica. Ao contrário, é a classe dominante que tem razões para temê-la, tanto assim que, no empenho em preservar seus interesses, acabou por provocar a produção da incompetência a despeito das proclamações em contrário. [...] Temem a competência técnica aqueles que, embora procurem assumir esse tipo de compromisso político, encontram-se ainda sob a influência dominante das teorias educacionais que convencionei chamar de "crítico-reprodutivistas". (SAVIANI, 2021 p. 35)

Sendo a escola espaço político onde se exerce “competência técnica”, não é de se assustar que a política dominante produziu uma incompetência técnica dos professores em relação ao conteúdo e ao método, justamente porque o acesso ao saber e saber fazer contribuem para promover a superação das dificuldades que as camadas dominadas enfrentam (SAVIANI, 2021, p. 27).

Dessa forma, o autor defende que há uma relação entre a competência técnica e o compromisso político, em que o saber-fazer do professor é determinado pelo compromisso político. Assim, a incompetência pedagógica pode ser: resistência, esgotamento frente a classe dominante, esvaziamento cultural, visão assistencialista do professor, descaso e ceticismo em relação às proclamações do Estado e descaso com tecnologias educacionais e metodologias implantadas.

Dessa forma, o caminho a percorrer seria:

acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente (SAVIANI, 2021, p. 55).

Sobre a função da escola, Demerval Saviani (2021, p. 69) argumenta que se ela se limitasse a reiterar a cultura assistemática e espontânea, como a cultura popular, não seria necessária. Ao contrário, a escola é necessária para possibilitar acesso da população ao saber sistematizado e que corresponde às suas necessidades. Assim, questiona como que a população poderá acessar os saberes sistematizados que expressem seus interesses de forma elaborada? Respondendo que “o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2021, p. 70).

## **1.2. Os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica**

O ponto de partida de Saviani (2021, p. 11) para a construção de sua teoria ontológica de educação é o fato de que o homem tem a necessidade de produzir sua existência, o diferenciando dos animais. Para sobreviver o homem transforma a natureza criando um mundo humano, assim cria a cultura. As transformações da natureza necessárias para a existência humana são realizadas pelo trabalho. Este, por sua vez, se caracteriza por uma ação direcionada à determinadas finalidades. A educação é uma exigência para o processo de trabalho e, também, é um processo de trabalho. Ou seja, a organização social depende de vários processos e um deles é a educação dos indivíduos, sendo assim a educação assume um papel importante para o desenvolvimento da sociedade, portanto, “o trabalho educativo é o ato de produzir,

direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021, p.13).

As práticas educacionais surgiram na sociedade de forma espontânea, logo “os procedimentos que definem a prática educativa foram se estabelecendo e adquirindo características próprias no âmbito do senso comum, tendo como guia o bom senso de seus agentes” (SAVIANI 2019, p. 46), mas com o desenvolver da sociedade e para atender novas necessidades as práticas educacionais assumiram a forma do trabalho educativo.

No primeiro capítulo do livro “Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações”, Saviani (2021) explica a diferença entre o trabalho material e o imaterial. Sendo o trabalho material as atividades que podemos separar o produto do produtor, já o trabalho imaterial produto e produtor são inseparáveis. O trabalho educativo é um trabalho não material ou imaterial. Assim, podemos compreender que a especificidade da educação se situa na apropriação dos conhecimentos, conceitos, valores, necessários à formação humana.

Para Newton Duarte (2013), apropriação é a capacidade de possuir de forma pensante as atividades dos objetos e fenômenos culturais. As atividades de transformação da natureza são chamadas de objetivação, isso ocorre com objetos materiais e imateriais, como o caso dos conhecimentos produzidos historicamente (DUARTE, 2013b, p. 65). Então, objetivação “é a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos” (DUARTE, 2013b, p. 65), e “se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito” (DUARTE, 2013b, p. 66).

Portanto, é fundamental a identificação dos conteúdos essenciais, diferenciando o que é principal e o que é secundário. Há de se pensar que os processos de seleção dos conteúdos evidenciam interesses ou necessidades das classes sociais. Mas a existência e a seleção dos saberes não bastam, temos que compreender os métodos e os processos que permitem a aprendizagem dos saberes. Ou seja, considerar as formas adequadas do trabalho pedagógico, a organização didática pedagógica dos conteúdos essenciais. O ensinar é fundamental para o professor que busca possibilitar aos estudantes a apropriação dos conteúdos, para tal, a transformação do saber elaborado cientificamente em saber escolar ocorre por meio da seleção do conjunto de conhecimentos sistematizados e em uma sequência,

sendo que as formas ou métodos somente farão sentido se viabilizar o processo de assimilação (SAVIANI, 2021). Nesse sentido é importante destacar a observação de Duarte (2013) quando afirma que a classe dominante sabe das consequências para a organização social, caso houvesse a universalização dos conteúdos para os filhos da classe trabalhadora em sua forma mais desenvolvida, fica evidente o motivo pelo qual essa classe mobiliza recursos para que isso não ocorra.

Para a Pedagogia Histórico-crítica “a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista, no sentido de que a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento” (DUARTE 2013, p. 245), compreendendo que as mudanças das relações de trabalho e organizações sociais passam pela apropriação do que já existe. Como as forças produtivas estão a serviço de uma classe que explora a outra, mas é produzida pela classe explorada, no que diz respeito à educação, a estratégia é desapropriar o conhecimento de uma classe para permitir que seja apropriado por todos.

Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-crítica advoga por uma educação escolar pública de qualidade. Tendo consciência que vivemos em uma sociedade de classes há a necessidade da luta por uma escola que esteja comprometida com a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos da cultura da humanidade (MARTINS, 2016). Para isso é necessário a compreensão de classe para - si, efetivar a organização da classe trabalhadora em defesa da escola pública e, ao mesmo tempo, o fortalecimento dos trabalhadores, a educação mantida com recursos públicos e seu funcionamento gerido por conselhos representativos das categorias de trabalhadores (SAVIANI; DUARTE, 2021).

No processo de educação formal o estudante não tem condições adequadas para determinar suas escolhas ou para superar a vontade individual imediata. Se tratando da relação entre as individualidades, a relação entre professor e aluno, o mais desenvolvido e o menos desenvolvido, deve ter clareza de onde se pretende chegar com o trabalho educativo. Ou seja, no processo de desenvolvimento para a apropriação do saber sistematizado pelo estudante (DUARTE, 2021).

Nesta direção, é necessário contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas, por exemplo, a atenção, sendo ela a “superação da centralidade involuntária em direção à voluntária, depende completamente das ações realizadas” (MARTINS, 2013, p. 9). A atenção é desenvolvida ao passo que ela vai sendo exigida através da apropriação dos conhecimentos, do ensino escolar, “ativando formas de

pensamento nas quais a atenção corrobora a identificação do essencial, do fundamental - o que vai além do mais atrativo e aparente” (MARTINS, 2013, p. 9). Acontecendo através da mediação que atua ampliando as capacidades psíquicas, “a atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação” (MARTINS, 2016, p. 59), estando a mediação relacionada com a atuação do professor e os signos aos conteúdos. Assim, a Pedagogia Histórico-crítica encontra-se representada na Psicologia Histórico-Cultural “ao fazer a defesa radical da transmissão dos ‘verdadeiros conceitos’, isto é, dos conceitos científicos” (MARTINS, 2013, p. 13).

### **1.3. Reflexões sobre o método na Pedagogia Histórico-crítica**

O ponto de partida de Saviani (2018) para a proposição de um método é a compreensão de diferentes momentos do trabalho educativo, que de forma didática foi denominado de passos. O primeiro é a prática social, o segundo é a problematização, o terceiro é a instrumentalização, o quarto é a catarse e o quinto é a prática social apreendida em outro patamar. É importante o alerta de Saviani:

Em lugar de passos que ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (SAVIANI, 2018, p. 60).

Em comparação com outros métodos, o quadro abaixo explicita as diferenças:

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DOS MÉTODOS

<b>Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 2018, p. 35-36).</b>	<b>Pedagogia Nova (SAVIANI, 2018, p. 37-38).</b>	<b>Método preconizado por Demerval Saviani (SAVIANI, 2018, p. 56 - 58).</b>
Preparação dos alunos - iniciativa do professor	Ensino como atividade - iniciativa dos alunos, que sucinta um problema	Prática social - comum a professores e alunos com condições distintas de apropriação da mesma
Apresentação de conteúdo - novos conhecimentos	Se a continuação da atividade for interrompida por algum problema é preciso resolver. Problemas - obstáculo que interrompe a atividade	Problematização - questões a serem compreendidas no âmbito da prática social
Assimilação de conteúdo - comparação de conteúdos	Para resolução do problema é feito o levantamento de dados para formular as hipóteses	Instrumentalização - processo de apropriação do conhecimento escolar que favorece a compreensão da prática social em sua totalidade concreta.
Generalização	Hipóteses - explicativas do problema	Catarse - efetiva apropriação das ferramentas teóricas e compreensão da prática social. Salto qualitativo no desenvolvimento individual.
Aplicação	Experimentação - testar as hipóteses	Prática social – compreendida a partir da apropriação das mediações que a constitui, ou seja, em outro patamar de concretude.

Fonte: Autoria própria.

A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada, mas a prática social ao final se difere no “ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra, já que é mediada por aqueles instrumentos que a educação permitiu que fossem incorporados” (SAVIANI, 2014, p. 30). Dessa forma, o método compreende o estudante como um ser social em movimento que diante das problematizações da prática social, que parte da síncrese, uma visão caótica do todo. Por outro lado, o professor encontra-se em outro lugar na apreensão desta mesma totalidade.

A Pedagogia Histórico-crítica, partindo do materialismo histórico-dialético, compreende a função da escola em elevar o pensamento do aluno da síncrese à síntese, através de mediações. Ou seja, da visão caótica do todo, sendo a síncrese do aluno, para a rica totalidade de determinações, a síntese (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015). O objetivo é apresentar ao estudante ferramentas que o possibilite formular

sínteses em relação à prática social em questão. Dessa forma, este método articula a educação e sociedade, tendo o professor como mediador do processo da instrumentalização teórica do estudante a partir do conhecimento sistematizado que auxilie a “captar o movimento que permite compreender e explicar o que esta prática social verdadeiramente é no seu vir-a-ser, na sua gênese, seu desenvolvimento e suas possibilidades futuras de transformação” (LAVOURA, 2018, p. 13).

A catarse é o “momento no qual ocorre a ascensão da consciência a um nível superior e compreensão da prática social” (SAVIANI; DUARTE, 2021 p. 286), sendo a catarse um processo irreversível, onde o estudante passa a compreender o mundo de forma mais elaborada.

A autora Ligia Martins (2016, p. 66) explica que o pensamento, do sincrético ao abstrato, avança através “da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação” (MARTINS, 2016, p. 67). A autora explica que o desenvolvimento do pensamento abstrato não acontece por herança genética ou determinação biológica, mas sim, através da articulação de uma série de funções psíquicas, “a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração” (MARTINS 2016, p. 67).

Os autores Lavoura e Marsiglia (2015, p. 348), analisam que ao “sustentar uma prática educativa pautada pelo materialismo histórico-dialético pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade”, considerando que, existem incompreensões da Pedagogia Histórico-crítica em seu método pedagógico, assim, destacamos que as mediações, o trabalho educativo, não ocorrem de forma linear ou sequenciadas.

Daí que a Pedagogia Histórico-crítica não possa ser didatizada em passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-se em algo esvaziado, quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015, p. 348).

É importante destacar que algumas produções sugerem o método como uma sequência de passos, se distanciando da compreensão de que se dá em momentos articulados. Os autores Lavoura e Martins (2017, p. 532) denominam essa situação de “didatização e desmetodização do método da Pedagogia Histórico-crítica”. Nas interpretações, alguns críticos consideram uma identificação da Pedagogia Histórico-

crítica com a Pedagogia Tradicional, devido a defesa da transmissão dos conteúdos, sendo, portanto, equivocada essa aproximação, pois desconsidera a questão do método pedagógico (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015).

A compreensão do autor João Luiz Gasparin, no livro *Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica (2020)*, é um exemplo de produção que utilizou da interpretação de sequência de passos, empobrecendo o método, o reduzindo. Os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019), consideram a obra importante, entretanto, é necessário apropriar de seus fundamentos válidos e superar por incorporação seus limites e equívocos.

Nos estudos de Andrade (2022), ele reúne as análises dos autores Lavoura e Martins (2017), Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) e Galvão, Lavoura e Martins (2019), sobre a apreensão equivocada do método, assim descreve acerca do desenvolvimento do método de forma linear e sequencial, uma compreensão a partir de uma lógica formal. Seguido pela redução da ação do professor, caracterizado pela apropriação problemática do conceito de mediação; a redução do método em procedimentos e o abandono dos aspectos políticos e filosóficos do método (ANDRADE, 2022).

Compreendendo que a atividade de aprendizagem apresenta a dimensão epistemológica, como os conhecimentos escolares da realidade, e a dimensão ontológica, como os nexos e relações que permite o estudante compreender a realidade como ela é (LAVOURA, MARTINS, 2017), a Pedagogia Histórico-crítica, pensada dentro do materialismo histórico-dialético, no trabalho educativo “não deve e nem pode fragmentar a dimensão ontológica da dimensão epistemológica, separando ciência e visão de mundo” (LAVOURA, MARTINS, 2017, p. 535).

Dito isso, o trabalho educativo que se desenvolve na cisão entre a epistemologia e a ontologia, ou seja, entre “conhecimento e visão de mundo somente acentua a redução das atividades humanas, plasmadas fenomenicamente naquilo que se torna empiricamente sentido e observado” (LAVOURA, MARTINS, 2017, p. 535). Portanto, podemos observar ações tipicamente técnicas, procedimentais e pragmáticas que caminham para contribuir para uma prática social onde a práxis humana se torna restrita, manipulatória, imediata e utilitária (LAVOURA, MARTINS, 2017). Assim, observamos que o ensino e aprendizagem se desenvolve na medida que se alcança a mediação intencional dos conteúdos escolares, associados a

objetivos de ensino e motivos de aprendizagem, isso organizado em procedimentos de ensino e aprendizagem (LAVOURA, MARTINS, 2017).

Portanto, o caráter dialético do método da Pedagogia Histórico-crítica está na compreensão de que os ditos passos são momentos que se interligam.

Nesse sentido, as devidas interpretações da Pedagogia Histórico-crítica acontecem com o desenvolvimento de estudos mais profundos e contínuos. O autor Leonardo Andrade (2022) explica que “quanto mais fundamentada teoricamente, mais sólida será uma prática pedagógica” (ANDRADE, 2022, p. 129), dessa forma, “o professor ao se apropriar do método didático histórico-crítico, incorpora os elementos filosóficos, psicológicos e pedagógicos desta teoria pedagógica” (ANDRADE, 2022 p. 129). O autor explica:

Assim, ao tratarmos deste método estamos falando de um projeto histórico de formação humana, sociedade e apreensão da realidade, em um processo pedagógico intencional que abrange – conteúdo, forma e destinatário; relação ensino-aprendizagem / professor-aluno; prática social como ponto de partida e chegada; momentos intermediários do método; desenvolvimento e apropriação espiralada, em sucessivas aproximações com a realidade (ANDRADE, 2022, p. 129)

Portanto, a fundamentação teórica é o pilar do método da Pedagogia Histórico-crítica, caminhamos para o entendimento de que “o processo de ensino, se dá em uma articulação dialética entre o que se ensina (conteúdo), como se ensina (formas) e para quem se ensina (destinatário)” (ANDRADE, 2022, p. 135).

O ensinar não se reduz no estabelecimento de um esquema linear, mecânico ou em uma receita universal, e sim, se materializa em uma relação dialética em que as delimitações de para que ensinar (finalidade), o que ensinar (conteúdos), como ensinar (formas), bem como, a quem se ensina (destinatários) e em quais condições se ensina, “compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana” (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 13)

Há de se considerar o desenvolvimento dos estudantes, os destinatários, para selecionar a complexidade dos conteúdos e assim condicionar a forma dos trabalhos pedagógicos. Dessa maneira, o trabalho pedagógico é organizado em torno do aluno concreto e não do estudante empírico, assim dizendo, o estudante concreto é o sujeito que precisa dominar certos conhecimentos e o estudante empírico o sujeito que

aparenta ser (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019). Consequentemente, o saber escolar:

Este, sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatários) (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 104)

Logo, “o professor deve ter como ponto de chegada no processo pedagógico, os saltos qualitativos de seus alunos” (ANDRADE, 2022, p. 161), em uma relação de oposição o professor e o aluno, operando por contradição, mais precisamente:

A aprendizagem ocorre da síncrese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados, enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, visando a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar (LAVOURA, MARTINS, 2017, p. 538).

A compreensão da tríade conteúdo-forma-destinatário é determinante para o trabalho pedagógico. Nessa tríade, nada é estático. Portanto, “o clássico não é estático; ele se desenvolve acompanhando as novas objetivações e incorporando-as” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 104), os destinatários não são estáticos, eles apresentam mudanças em seus modos de pensar ao longo da vida, portanto, os conteúdos, a forma de ensino e a quem se ensina estão em uma interdependência, um influenciando o outro, em constantes processos de transformações.

#### **1.4. Educação Física e Pedagogia Histórico-crítica**

Considerando que, “o acervo que compõem a Cultura Corporal é permeado, portanto, pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos” (TAFFAREL, 2016, p. 15 ), ou seja, todo processo social é rico em determinações e dotado de uma complexidade cultural. A Cultura Corporal se manifesta pelas práticas corporais que historicamente são caracterizadas pelos esportes, jogos, ginásticas,

lutas, danças, atividades físicas e entre outros (TAFFAREL, 2016). Onde a autora Celi Taffarel (2016) explica que:

Estas são imediatas, mediatas e históricas. Dão-se no plano dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física. (TAFFAREL, 2016, p. 15)

Portanto, partindo da compreensão de que a Educação Física “é uma atividade humana desenvolvida no âmbito da prática educativa socialmente condicionada” (LAVOURA, 2020), não é algo biológico, mas construído socialmente, e que, para a sua consolidação como campo de saber científico, ou seja, para que possa assumir um lugar legítimo no sistema de ciências contemporâneas, o autor Tiago Lavoura (2020), alicerça essa discussão em três níveis de fundamentos: a dimensão filosófica-metodológica, a dimensão da teoria pedagógica e a dimensão da prática pedagógica (LAVOURA, 2020).

Esses fundamentos dialogam entre si, considerando que na fundamentação filosófica-metodológica, a elaboração de um sistema teórico que articula as dimensões ontológicas e gnosiológicas; na dimensão da teoria pedagógica, considera a questão do ser e do conhecer; e na dimensão da prática pedagógica, está a relação professor e aluno em toda a sua complexidade (LAVOURA, 2020). A articulação entre esses fundamentos “explicita a totalidade das relações sociais em que a vida humana é produzida e reproduzida em termos reais e objetivos” (LAVOURA, 2020, p. 109). Nesse sentido, permitindo compreender as determinações e quais são as possibilidades de superação (LAVOURA, 2020).

Como parte do movimento histórico de aproximação da Educação Física com a Pedagogia Histórico-crítica, na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) conhecida como Coletivo de Autores, apresenta a concepção de ensino crítico-superadora da Educação Física (ANDRADE, FURTADO, 2021), onde podemos refletir aspectos pertencentes aos três níveis de fundamentos necessários para consolidação da Educação Física no campo de saber científico. Sendo a concepção crítico-superadora a que se “apresenta na atualidade como a abordagem de ensino de EF na escola constitutiva das mais ricas determinações teóricas para uma prática

educativa” (LAVOURA, 2020, p 108). De acordo com o autor Tiago Lavoura (2020) sobre a obra:

A partir desta obra de referência (COLETIVO DE AUTORES, 2012), tem sido crescente a produção do conhecimento no âmbito desta concepção de ensino de EF, cujos resultados nos possibilitam uma verdadeira reflexão sistemática, radical e de conjunto acerca do objeto de ensino da EF e as possibilidades de conhecê-los; das finalidades educativas da EF na escola; da relação forma e conteúdo de ensino conforme os níveis de escolarização dos sujeitos e seus processos de desenvolvimento; dos condicionamentos sociais determinantes da reação EF, escola e sociedade; do processo dialético de reprodução social e suas intermediações na prática educativa em EF e na prática social; da reciprocidade das relações entre formação dos indivíduos e desenvolvimento histórico do gênero humano, dentro outras. (LAVOURA, 2020, p. 108)

Portanto, para o ensino da Educação Física é importante compreender o desenvolvimento humano e o domínio das atividades corporais. O estudo do seu objeto na escola, a Cultura Corporal, considera os processos históricos e contínuos, entendendo que “a execução e contenção intencional de movimentos, as capacidades humanas superiores, os sentidos tipicamente humanos foram constituídos em um processo ontológico do ser social” (ANDRADE, 2022, p. 75). Neste sentido, Duarte (2013b) expõe que:

Tanto no plano da humanidade em seu conjunto como no plano individual o início do desenvolvimento humano ocorre na forma de surgimento espontâneo das forças, das necessidades e das capacidades. Mas a continuidade desse desenvolvimento exige que os seres humanos assumam o domínio consciente das forças colocadas em movimento pela prática social (DUARTE, 2013b, p. 63).

Sendo o conhecimento clássico uma necessidade ontológica que visa “elevantar a capacidade teórica, desenvolver, portanto sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos humanos” (TAFFAREL, 2016, p. 20), onde negar os conhecimentos da Cultura Corporal significa a degeneração das funções humanas e o rebaixamento das possibilidades de avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas (TAFFAREL, 2016).

Em meio a importância e a tantas possibilidades da rica cultura corporal produzida pela humanidade, é necessário assumir a proposição de Saviani na seleção de conteúdos, distinguindo o fundamental do acessório. A obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), sugere os seguintes princípios curriculares para o processo de seleção de conteúdos: relevância social, contemporaneidade, adequação

às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos, espiralidade da incorporação do saber e provisoriedade do conhecimento. Ao considerar a referida obra, consideramos os aspectos que contribuem para a aproximação da Educação Física com a Pedagogia Histórico-crítica. O autor Leonardo Andrade (2002) explica essa aproximação:

A relevância social, contemporaneidade e provisoriedade dos conteúdos marca o diálogo com o clássico (saber indispensável enquanto objetivação genérica) e o movimento histórico da produção e reprodução da vida, a simultaneidade dos conteúdos apresenta a compreensão da totalidade da realidade concreta, a espiralidade e capacidades sociocognoscitivas do aluno mostram que a dialética entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento e o processo de sucessivas aproximações/saltos qualitativos com as apropriações do conhecimento. (ANDRADE, 2002, p.38)

Sendo assim, em diálogo com o clássico, o princípio da relevância social do conteúdo incide na explicação da realidade social concreta que oferece “subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (SOARES et al, 1992, p. 31); o princípio da contemporaneidade do conteúdo, ou seja, os conteúdos clássicos, o que tem de mais moderno no mundo contemporâneo, acontecimentos nacionais e internacionais e o avanço da ciência e da técnica (SOARES et al, 1992) e o princípio da provisoriedade do conhecimento, confrontando a ideia de terminalidade, ao “apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico (SOARES et al, 1992, p. 33).

Compreendendo a totalidade da realidade concreta, o princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, onde “os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea” (SOARES et al, 1992, p. 32), proporcionando ao aluno o desenvolvimento da visão de totalidade da realidade, ao passo que a “compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente” (SOARES et al, 1992, p. 32).

Considerando o desenvolvimento do psiquismo e a dialética do ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento; o princípio de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos estudantes, ao selecionar os conteúdos considerar a “capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (SOARES et al, 1992, p. 31) e ao planejar o conteúdo, certos de que o pensamento vai se ampliando, o princípio da espiralidade da

incorporação das referências do pensamento, que “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (SOARES et al, 1992, p. 33).

Assim, é imperativo pensar que para o processo de seleção dos conteúdos sejam considerados os princípios curriculares de lógica dialética, ou seja, a totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição; que confrontam a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, terminalidade e o etapismo da lógica formal (SOARES *et al*, 1992). Ou seja, uma organização dos conteúdos “pautada em princípios curriculares claros e adequados a uma dinâmica curricular que garanta o máximo desenvolvimento cultural do ser humano” (MELO, OLIVEIRA, 2021, p. 125). Para tal, considerar que:

a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma Cultura Corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola (SOARES et al, 1992, p.39)

Assim ao refletir a cultura corporal, afirma-se existir historicamente conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, ou seja, a “compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (SOARES et al, 1992, p. 40) e que a sua ausência na escola compromete o entendimento da realidade em sua totalidade, pois estamos falando de ações e não de ensinar movimentos, assim:

É, portanto, a cultura corporal o objeto de estudo e ensino da educação física, pois é a concepção que nos permite apreender o fenômeno em determinações mais ricas, superando, por incorporação, a unilateralidade, os dualismos e as fragmentações presentes em outras proposições (MELO, OLIVEIRA, 2021, p. 127).

Considerando que não somos produtos exclusivos de uma base biológica e que o psiquismo humano é desenvolvido a partir da natureza social, nesse sentido, ao pensar na potencialidade da escola para a superação do modo capitalista de produção, consideramos assumir a responsabilidade da construção e socialização dos saberes essenciais para a formação omnilateral, ou seja, a formação integral dos indivíduos (TAFFAREL, 2016). Sendo necessário considerar que:

Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.(TAFFAREL, 2016, p. 10)

Para o trabalho orientado dessa maneira, o professor deve estudar e pensar cada um dos conteúdos, principalmente, em quais irão contribuir para a desalienação e compreensão de mundo e suas múltiplas determinações sociais. Portanto, nas aulas de Educação Física, ao analisar a relação dos sujeitos e os conteúdos, podemos observar manifestações da atividade humana. Considerando Nascimento (2014):

Nesse sentido, trata-se de uma análise que, no ponto de partida, explicita valores e motivos para a atividade investigativa, posto que se trata de uma análise que não serve apenas para compreender melhor os fenômenos empíricos a que chamamos “jogo”, “dança”, “luta” etc., mas serve, fundamentalmente, para se agir com esses fenômenos na organização da educação das novas gerações (NASCIMENTO, 2014 p. 13).

Dessa maneira, podemos considerar a importância da organização curricular dos conteúdos, tornando possível ações que visam “contribuir para a superação da forma hegemônica a partir da qual estabelecemos nossas relações com as atividades humanas em nossa sociedade: a forma empírica” (NASCIMENTO, 2014 p. 16). Logo, é fundamental a compreensão da realização das atividades pedagógicas a partir de conceitos que superem o empirismo, a destacar para a compreensão de conceitos e para o planejamento do trabalho educativo em que seja possível contribuir para a classe trabalhadora na luta contínua de classes.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE COLETIVA: UMA APROXIMAÇÃO

Os estudos para compreender a saúde e doença são históricos, “os modelos de explicação da saúde e da doença sempre estiveram vinculados aos diferentes processos de produção e reprodução das sociedades humanas” (BATISTELA, 2007b p. 28). Os conhecimentos produzidos que estabelecem as práticas relacionadas a saúde, “tem estreita relação com as formações sociais e econômicas, os significados atribuídos e o conhecimento disponível em cada época” (BATISTELA, 2007b p. 28).

Nos períodos da antiguidade e da idade média predominou a ideia mágico-religiosa, basicamente uma relação mística, “o doente é vítima de demônios e espíritos malignos, mobilizados talvez por um inimigo” (SCLIAR, 2002 p. 4) ou mesmo uma purificação a quem merecia a cura e punição divina para o pecado, assim coube aos religiosos práticas para manter, promover ou recuperar a saúde, e em algumas culturas posicionando-os à um lugar de destaque ou de poder na sociedade. (SCLIAR, 2002).

Os pensamentos mais complexos de saúde são inerentes ao avanço da constatação que se contrapõem ao mágico e, assim, “desvendam-se os mistérios, desmancham-se os castelos místicos erguidos em torno dos flagelos que assolaram a humanidade durante séculos” (BATISTELA, 2007b, p. 43). No século XVII avançam os métodos numéricos no estudo da sociedade, “os primeiros estudos analíticos de estatística vital, identificando diferenças na mortalidade de diferentes grupos populacionais e correlacionando sexo e lugar de residência” (SCLIAR, 2007, p.35). Esses estudos ganharam força no século XIX, período de uma intensa revolução industrial, que pontuavam sobre as condições de vida e saúde, das relações do modo de produção capitalista em que ameaçavam sacrificar a mão de obra operária.

No final do século XIX, avançaram os estudos microbiológicos e na era bacteriológica surge a necessidade de estudar, prevenir e cuidar das doenças pois “os empreendimentos comerciais eram ameaçados pelas doenças transmissíveis endêmicas e epidêmicas.” (SCLIAR, 2007, p.34). Assim, o autor Carlos Batistella (2007b) pontua sobre a revolução científica que a microbiologia teve no campo da saúde, mas “representou um reducionismo do fenômeno, enfatizando seus aspectos verificáveis” (BATISTELLA 2007b p. 44), a autora Yara de Carvalho (2012) pontua que aspecto social da doença é suprimido e “é nesse momento que o referencial positivista

se afirma e, por sua vez, também o conceito de unicausalidade, significando para cada doença existiria um único agente” (CARVALHO, 2012, p. 54). Desse modo, o modelo unicausal avançou de forma que os estudos e análises das relações sociais e as doenças foram preteridas.

Ao passo que a sociedade se transformava, o modelo escravagista abria espaço para o modelo capitalista, a necessidade de viabilizar uma nova força de trabalho que atenda a gestos automatizados e disciplinados, assim destacam-se os processos que conceituaram o corpo enquanto força de trabalho. Para a classe burguesa que explora a força de trabalho, “era necessário que houvesse explicações absolutamente irrefutáveis, portanto, científicas sobre a nova sociedade e sobre as exigências de um homem novo ainda em construção” (SOARES, 2012 p. 5). Segundo Soares (2012, p. 3) “a Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital”, pautada em um discurso médico biológico, seria mais uma ferramenta para o discurso sociopolítico de produção, reprodução e acumulação de riqueza.

A classe burguesa no poder, segue a abordagem positivista de ciência, que abstrai o elemento histórico-social na determinação do sujeito, considerando que o sujeito é determinado pelas leis biológicas, buscando explicações que naturalizem a organização social (SOARES, 2012 p. 6). Ou seja:

As leis biológicas aprisionam o homem ao seu organismo, percebem as suas necessidades apenas como necessidades orgânicas e biológicas, “esquecendo-se” que, embora algumas necessidades sejam desta ordem, elas são satisfeitas socialmente (SOARES. 2012 p. 12).

Podemos perceber uma ênfase nas as concepções que têm o entendimento biológico, através das teorias científicas do século XIX, assim explicando o homem através da determinação biológica, que justifica e mantém a organização social. Para tal, constitui-se em realidade biopolítica e a partir disso quem domina o conhecimento sobre o corpo biológico e orgânico, visto como unidade produtiva, exercem um papel importante em certas práticas sociais, “em nome da saúde, da ordem e do progresso, o poder médico esquadrinha os espaços de vida dos indivíduos e as suas próprias vidas ao definir normas” (SOARES, 2012 p. 25). Para intervir na sociedade, atuando sobre o corpo biológico isoladamente, o pensamento médico higienista atua nos conhecimentos e comportamentos, omitindo as condições sociais.

No Brasil, a partir das primeiras ações para a abolição da escravatura, que aconteceram muito tardiamente, surgem mudanças na estrutura da sociedade. Sob influência da corte europeia, a educação e a vida nas cidades passam despertar interesse das elites. Com a argumentação médica, a quem detinha todo o conhecimento sobre as capacidades biológicas, “o exercício físico era, objetivamente, mais um valioso canal para a medicalização da sociedade” (SOARES, 2012, p. 67), portanto convence a elite, ou seja, o Estado, da sua contribuição para a nova ordem social, podendo assim ditar as normas do comportamento saudável para a sociedade em transformação. Conforme a sociedade brasileira se insere no modo de produção capitalista, lentamente e não negando o seu berço escravista, se desenvolve a necessidade do funcionamento de uma educação pública, se desenvolvendo juntas, a educação e a ideia de saúde e de como ser saudável. “Para alcançar esse ‘ser’ saudável seria necessário recorrer a Higiene e, sobretudo, acentuar sua importância na escola” (SOARES, 2012, p. 74), para atender a necessidade de corpos e mentes disciplinados:

A Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas de compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças. Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais (SOARES, 2012, p. 76).

Assim destaca-se, as primeiras sistematizações da Educação Física estão nas obras de teóricos liberais, ficando evidente que os métodos atendiam os interesses da classe burguesa. Os métodos de ginástica, por exemplo: Alemão, Sueco e Francês; se assemelhavam no conteúdo base, tido como científico, o anatomofisiológico. As propostas dos métodos tratavam “a possibilidade de enaltecer o indivíduo abstrato, descolado das relações sociais, e são porta vozes de uma prática neutra, cultuando ainda o mito do homem natural e biológico” (SOARES, 2012, p. 55).

A intervenção médica na sociedade propõe a realização dos anseios burgueses de civilidade, colocando em prática a Higiene, que determina que cada corpo ocupe um lugar específico na sociedade, seja na família ou no trabalho, por exemplo, a mulher como mãe que geraria os filhos da pátria. Tratava-se da ordem, da limpeza, da autoridade, da família e da moral; em nome da saúde para que o corpo melhor se adequasse ao trabalho (SOARES, 2012). No período da República Velha, destacam-

se os trabalhos do médico sanitarista Oswaldo Cruz em estratégias de saneamento, “e das campanhas sanitárias, em que se destacam as medidas de saneamento voltadas à erradicação da Febre Amarela urbana e a vacinação obrigatória contra a varíola” (DE SOUZA, 2014, p. 9). Já a partir do período do Estado Novo o Brasil se inspira no modelo Estadunidense e “as campanhas se institucionalizam em programas de saúde pública, dentro do Ministério da Educação e Saúde Pública e, depois de 1953, no Ministério da Saúde” (DE SOUZA, 2014, p. 9).

No cenário pós-segunda guerra mundial e com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), propõem um conceito universal de saúde, que até então não existia, que condiz com os movimentos sociais do pós-guerra e a ascensão do socialismo: “Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade” (SCLIAR, 2007, p. 37). Observamos que ao longo do tempo foi possível avançar em técnicas e políticas acerca desse conceito, na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde em 1978, realizada pela OMS em Alma-Ata (atual Almati), não por um acaso na antiga República Socialista Soviética do Cazaquistão, em um período “em que os países socialistas desempenhavam papel importante na Organização” (SCLIAR, 2007, p. 38), a OMS ampliou os seus objetivos, a partir da necessidade por desenvolvimento e progresso social, declarando a importância dos governos de promover saúde para todos os povos do mundo (SCLIAR, 2007).

A Educação Física e a Medicina compartilham de um objeto de estudo: o corpo; podendo ser observado na histórica relação da atividade física e saúde. Ao se apoderarem do corpo como objeto de estudo, o fragmentaram e o reduziram, atribuindo as funções de instrumento e de objeto, a primeira função na sua relação com o mundo do trabalho e a segunda função a de intervenção. Portanto, as relações de produções de conhecimentos sobre o corpo levam em consideração a sua instrumentação ideológica, destacando que “o corpo representa, a depender da época e do espaço, valores vigentes na sociedade” (CARVALHO, 2016, p. 47), assim o que constitui a percepção de corpo podemos observar as diferenças entre as classes sociais, por exemplo a atividade física, ao analisar os produtos e tempo destinados a referida ação.

Desta maneira ao analisarmos a Educação Física é importante destacar qual o objetivo que irá prevalecer nessa análise ou a qual necessidade será atendida: saúde, trabalho ou lazer. Por exemplo, “o termo ‘atividade física’ carrega toda e qualquer ação

humana que comporte a ideia de trabalho como conceito físico” (CARVALHO, 2012, p. 69), assim temos a atividade física que está no mundo do trabalho e a que está no mundo do não trabalho. O trabalho faz parte do movimentar-se humano, portanto, é uma atividade física, fora do tempo do trabalho podemos analisar a atividade física como uma expressão de lazer, sendo assim “no âmbito do lazer, ela pode ser produção e consumo de um produto ou ainda uma ‘prática’ durante o tempo disponível” (CARVALHO, 2012, p. 70). De forma que a relação com a atividade física no lazer empreende consumo, tempo e esforço; que são processos desiguais na sociedade de produção capitalista, “a Educação Física, instância particular que produz serviço relacionado ao seu conteúdo, situa-se na esfera produtiva, que transforma serviço em mercadoria, participando da criação de um produto social” (CARVALHO, 2012, p. 99). Não é por acaso que ao analisar quem tem tempo, roupa, calçado, material, alimentação e outros aspectos está diretamente relacionado a quem possui condições e recursos econômicos. Em uma sociedade que impera uma perspectiva de produção do capital podemos observar a complexidade, e assim analisar que:

cabe destacar que a Educação Física é fonte de bens específicos, de serviços que formam e conformam, juntamente com os demais bens produzidos por outros setores da sociedade, a qualidade de vida da população. (CARVALHO, 2012, p. 99).

Os movimentos de transformações que ocorrem ao longo do tempo exigiram que se discuta a saúde em um sentido mais amplo, por exemplo, as discussões da multicausalidade modelo que considera uma complexidade da relação saúde-doença maior que o da unicausalidade. Outra discussão é a dos determinantes sociais, que em termos gerais consideram as condições socioeconômicas, culturais e ambientais. Mas observando que ao analisar somente os determinantes sociais “pressupõe a possibilidade de intervir sobre eles, desconsiderando os limites e possibilidades impostos pelo modo de produção dominante.” (ALBUQUERQUE, SILVA, 2014 p. 960). Em uma organização social do trabalho, onde se torna possível o consumo de produtos produzidos coletivamente, divide-se o trabalho, a vida humana se organiza no desenvolvimento da força produtiva. Nesse caminho, é fundamental considerar a uma complexidade maior da relação saúde doença, olhando que “dependem do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção estabelecidas em cada formação social” (ALBUQUERQUE, SILVA, 2014 p. 962). Ou seja, em que se parte da concepção de que o homem tem a necessidade de produzir sua existência,

o processo de saúde-doença passa pela compreensão de como são as condições para que aconteça a realização do humano, o seu desenvolvimento e a sua relação com o mundo do trabalho.

A medicina ao se estabelecer a partir do desenvolvimento da ciência biológica, e assumindo um poder social de legitimidade, assim as ações que nortearam a construção da “Sociedade, Medicina e corpo articularam-se claramente e o fizeram de maneira subordinada às relações do processo produtivo, das lutas políticas, culturais e ideológicas (CARVALHO, 2012, p. 64). As formações sociais dos indivíduos estão postas antes do processo saúde-doença, condicionando os aspectos biológicos e assim estabelecendo certa probabilidade para o adoecimento, assim o biológico não se contrapõem ao social, mas é histórico e social (LAURELL, 1976, p. 13). Portanto, vale ressaltar os autores Célia Iriart *et al*:

Pero es fundamental volver a señalar que para la medicina social el punto de partida es un replanteamiento teórico del problema, a la luz del cual los métodos y técnicas se subordinan a una lógica analítica de procesos dinámicos considerados en conjunto, y no a la inversa; es decir, no se subordinan a la preeminencia de una lógica empírica que asocia, a través de la metodología y de las técnicas, mayoritariamente cuantitativas o cualitativas cuantificadas, fragmentos de la realidad<sup>1</sup>. (IRIART et al, 2002 p. 131).

É nesta direção que nos anos 60 se desenvolve a corrente latino-americana de Medicina Social, onde no Brasil o termo utilizado é Saúde Coletiva, evidenciando um processo de trabalhos coletivos. A adesão de grupos de estudos, profissionais da saúde e pesquisadores a movimentos trabalhistas e organizações populares, foram motivados pela insatisfação ao modelo econômico dito como desenvolvimentista na América Latina, que apresenta limitações para a melhoria da saúde, evidenciando uma crise da saúde pública. Observou-se que a partir das condições de trabalho houve um aumento de acidentes de trabalho, doenças crônicas e degenerativas; evidenciando a doença da pobreza e da riqueza, marcando as desigualdades sociais e de acesso aos serviços de saúde. Na década seguinte o pensamento da Medicina

---

<sup>1</sup> Mas é essencial ressaltar novamente que, para a medicina social, o ponto de partida é um repensar teórico do problema, à luz do qual métodos e técnicas estão subordinados a uma lógica analítica de processos dinâmicos considerados como um todo, e não vice-versa; ou seja, não estão subordinados à preeminência de uma lógica empírica que associa, por meio de metodologia e técnicas, em sua maioria quantitativas ou qualitativas quantitativas, fragmentos da realidade.

Social avança em centros de pesquisa e ensino. Nos países: Brasil, Colômbia, Cuba e Venezuela; crescem os cursos de graduação, mestrado e doutorado, permitindo a formação em Medicina Social nas universidades públicas, levando a um crescimento deste pensamento em diferentes sistemas de saúde. Destacando que o Brasil desempenha um importante trabalho inovador, com esforços para a divulgação em revistas científicas, realizado pelas universidades públicas e organizações não governamentais (IRIART et al, 2002).

Na Constituição Brasileira de 1988 o conceito de saúde representa uma conquista social. Tendo como terreno fértil as manifestações sociais no período da redemocratização, destacando as influências do pensamento da Medicina Social na América Latina e a Carta de Ottawa que representou um movimento de renovação discutindo a promoção da saúde e colocando a mudança pela atuação intersectorial através da formação dos profissionais (SILVA, BATISTELLA, GOMES, 2007).

Observamos que em diferentes momentos históricos com acontecimentos não necessariamente lineares, estabeleceu-se diferentes concepções de saúde. Diante desses momentos podemos destacar situações em que ficam, por exemplo, marcadas pelas estratégias de prevenção, medicalização e compreensão do fenômeno biológico individual.

A autora Asa Laurell (1976) ao analisar a perspectiva de que doença tem caráter histórico e social entende que há um fenômeno socialmente determinado e um processo biológico, portanto, uma compreensão do processo saúde-doença através do aprofundamento do processo social em que se planeje as ações:

a questão de planejar-se o estudo do processo saúde-doença como um processo social não se refere somente a uma exploração de seu caráter, mas coloca, de imediato, o problema de sua articulação com outros processos sociais, o que nos remete inevitavelmente ao problema de suas determinações (LAURELL, 1976, p. 3)

O campo da Saúde Coletiva compreende as necessidades de saúde, considerando “todas as condições requeridas não apenas para evitar a doença e prolongar a vida, mas também para melhorar a qualidade de vida” (DE SOUZA, 2014, p. 18), portanto, “registra a filiação teórica e metodológica, no seu nascimento, ao materialismo histórico” (DE SOUZA, 2014, p. 17). Logo, " la medicina social define los problemas y desarrolla sus investigaciones a través de unidades de análisis sociales

e individuais, pero con un encuadre teórico-metodológico colectivo<sup>2</sup>.” (IRIART et al, 2002 p. 130). De acordo com o autor Luís Eugênio de Souza (2014):

a Saúde Coletiva como uma área do saber que toma como objeto as necessidades sociais de saúde (e não apenas as doenças, os agravos ou os riscos) entendendo a situação de saúde como um processo social (o processo saúde-doença) relacionado à estrutura da sociedade e concebendo as ações de atenção à saúde como práticas simultaneamente técnicas e sociais. (DE SOUZA, 2014, p. 9).

O que se propõe é a reestruturação do campo da saúde agregando as dimensões históricas e sociais, reconhecendo que é fundamental a dimensão biológica, porém descentralizando a sua hegemonia.

A saúde coletiva é um campo de produção de conhecimento e de intervenção profissional especializada, mas também interdisciplinar, onde não há disputa por limites precisos ou rígidos entre as diferentes escutas ou diferentes modos de olhar, pensar e produzir saúde. Todas as práticas de saúde orientadas para os modos de andar a vida, melhorando as condições de existência das pessoas e coletividades demarcam intervenção e possibilidades às transformações nos modos de viver, trabalham com promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, ações de reabilitação psicossocial e proteção da cidadania, entre outras práticas de proteção e recuperação da saúde. (CECCIN, CARVALHO, 2006, p.138-139)

O campo da Saúde Coletiva, compreende que o Estado não é o único regulador do processo saúde-doença, assim o autor Joel Birman (1991) apresenta:

É no descentramento do lugar do Estado e na relativização de seu poder que a problemática do reconhecimento das diferenças no registro epistemológico encontra historicamente seu polo fundador e suas condições de possibilidade. (BIRMAN, 1991, p. 14)

Assim, as atividades dos serviços de saúde encontram-se institucionalizadas, prevalecendo os estudos bioestatísticos que tratam do processo saúde-doença compreendendo o valor da força produtiva de trabalho, para atender os interesses e zelar da força produtiva “o Estado é o ator político por excelência, capaz por si só de assegurar a prevenção das doenças” (DE SOUZA, 2014, p. 19). É importante não desconsiderar por completo as ações do Estado, por exemplo, a importância dos programas de vacina e o controle de doenças, mas “o estabelecimento de normas e padrões de condutas saudáveis a serem observadas para evitar as doenças tende a

---

<sup>2</sup> A medicina social define problemas e desenvolve sua pesquisa por meio de unidades de análise social e individual, mas com um referencial teórico-metodológico coletivo.

colocar exclusivamente sobre os indivíduos a responsabilidade pelo seu adoecimento” (BATISTELLA, 2007a, p. 60). A responsabilização do indivíduo pelo seu adoecimento no modo de produção capitalista, organizada em classes, onde as relações de exploração do homem sobre o homem atravessam as relações sociais, e inevitavelmente inclui no processo de saúde-doença a valorização da mais valia; coadunam com a mercantilização dos direitos, assim os sistemas de serviços públicos se articulam para se valer da opressão e reprodução das desigualdades, considerando que inverte-se a ordem da importância de todos os conhecimentos produzidos de forma que, o que é produzido é para o consumo. (SILVA, BICUDO, 2022). Assim, podemos compreender que as “condições sociais são efetivamente base para o padrão sanitário de um povo, assim como a posição de cada indivíduo na sociedade é uma base da própria saúde” (FLEURY-TEIXEIRA, 2009, p 384).

Dessa maneira, a corrente da Medicina Social latino-americana constrói a abordagem de determinação social da saúde através de uma perspectiva crítica a abordagem positivista dos determinantes sociais da saúde, para tal, é fortemente assentada no marxismo, considerando a importância do processo de trabalho no processo de adoecimento, sendo inseparável o social e a saúde (GARBOIS et al, 2017). Assim:

tal abordagem trata de reagrupar, de redefinir e de restabelecer conexões e associações fornecidas por domínios específicos e heterogêneos da realidade de modo a entender os fenômenos a partir de suas incessantes vinculações. (GARBOIS et al, 2017, p.74)

Ao analisar somente fatores específicos, sem considerar as suas possíveis relações, podemos incorrer a uma visão equivocada das expressões e culturas da vida humana. Assim a partir dos esclarecimentos de Jaime Breilh (2013):

habiendo recorrido una panorámica explicación de los fundamentos y requisitos que exige la determinación social, como una herramienta para innovar la gestión, se está en condiciones de esclarecer cuáles son los fundamentos de una nueva ética de la salud. No una bioética, sino una ética integral de la salud que implica la bioética pero mucho más<sup>3</sup>. (BREILH, 2013, p. 24)

---

<sup>3</sup> Tendo passado por um panorama dos fundamentos e exigências exigidos pela determinação social, como ferramenta para inovar a gestão, estamos em condições de esclarecer quais são os fundamentos de uma nova ética em saúde. Não uma bioética, mas uma ética integral da saúde que implica bioética, mas muito mais.

Sendo o processo saúde-doença complexo, as perspectivas que se reduzem as soluções em curas ou prevenções individuais assumem um aspecto paliativo ou ineficiente. A fim de superar as práticas que atenuam os problemas do processo saúde-doença, “la determinación social va y viene dialécticamente entre las dimensiones general, particular y singular: se reproduce de lo general a lo particular, y se genera de lo particular a lo general<sup>4</sup>” (BREILH, 2013, p. 20), daí a necessidade de assumir o pensamento da determinação social, de perceber a complexidade social.

Atualmente ainda percebemos uma valorização da perspectiva biológica, levando a pensar na responsabilização do indivíduo de ser saudável; a simplificação das discussões e a ausência da observância do contexto social, por exemplo, na prescrição da Atividade Física em programas para combater o agravamento de doenças crônicas-degenerativas, apoiado em pesquisas epidemiológicas (BAGRICHEVSKY et al, 2007, p. 218). A busca pela atividade comercial associa a saúde aos bens de consumo. Os autores Lefevre e Lefevre (2009, p. 26) colocam que na sociedade moderna a saúde/doença consiste em campo especializado baseado em ciência e tecnologia do especialista que produz produtos e serviços que são consumidos por clientes. Logo, a saúde/doença estabelece uma relação de uma mercadoria ou serviço que se vende, um estado que se almeja ou uma técnica que se pratica, um bem de consumo. (LEFEVRE; LEFEVRE 2009, p. 44). E assim, por exemplo, uma determinada prática corporal não será possível para todo o conjunto da sociedade.

Ainda que a maior parcela da população seja marginalizada ao acesso dos valores impostos pela cultura do consumo, característica do modo de produção capitalista, ela acata e compactua, “seja no consumo das imagens ‘em si’, seja na sua tentativa de se apropriar desses valores, diante de e levando em conta seus limites – geográficos, financeiros e de linguagem” (CARVALHO, 2021, p. 163). Ferreira (2001) pontua que a divisão de classes sociais expõe que nem todas as pessoas têm condições econômicas de ter uma vida ativa e adotar hábitos saudáveis, pois “há desigualdades estruturais com raízes políticas, econômicas e sociais que dificultam a adoção desses estilos de vida” (FERREIRA, 2001, p. 49).

---

<sup>4</sup> A determinação social vem e vai dialeticamente entre as dimensões geral, particular e singular: ela é reproduzida do geral para o particular, e é gerada do particular para o geral.

Ao atribuir a responsabilidade de ser saudável para o indivíduo ou culpá-lo por não o ser, acaba por negligenciar outras determinações relacionadas com o processo saúde-doença, por exemplo, todo um sistema que tem como prioridade o lucro, contribuindo para manutenção do retrato social que estamos inseridos e assim inibindo as possíveis mudanças sociais.

Para que não ocorra a naturalização ou aprofunde as desigualdades através das práticas corporais, por exemplo, da atividade física, é importante observar o que o autor William Waissmann (2003) afirma:

Com este objetivo, há que se lembrar que não há como se compreender riscos de grupos sem que se conheçam perfis epidemiológicos populacionais, familiares e características pessoais que incorporem componentes relacionados a adições; ao trabalho e ao ambiente, e seus riscos; e a patologias presentes. (WAISSMANN, 2003. p. 72)

Há uma ideia de responsabilização individual que seria possível construir ou escolher por um estilo de vida, enquanto na verdade “grande parte da população vulnerável economicamente não elege estilos para levar suas vidas” (BAGRICHEVSKY, 2007, p. 4), o que acontece é o esforço para a sobrevivência.

Desta forma, ao compreender a dinamicidade do tema da saúde, a construção da intervenção é a partir da realidade social, assim o colocamos como uma possível ação para uma sociedade menos desigual (BATISTELLA, 2007a p. 68). Ou seja, por mais que sejam imperativos o modelo biologicista, o diagnóstico fisiológico, as relações ‘causa e efeito’, o encadeamento do exercício e saúde; esses acabam ignorando diversos fatores fundantes que as pessoas estão inseridas, que são indispensáveis para compreender a saúde, tais como citam os autores Bagrichevsky, *et al*, (2006. p. 25):

A distribuição desigual da renda populacional, nível de (des)emprego, condições sanitárias básicas, condições de moradia e alimentação, grau de escolaridade e de saber funcional, (in)disponibilidade de tempo livre, acesso a serviços de saúde e educação, entre outros. (BAGRICHEVSKY *et al*, 2006 p. 25).

Em suma, ao pensar em saúde há de se analisar um conjunto de ações. Por exemplo, o discurso do combate ao sedentarismo, que acaba sendo uma estratégia para não se discutir mudanças sociais, muito conveniente para o neoliberalismo a culpabilização individual ou a análise superficial; tendo em vista como os significados

que circundam o termo 'sedentário' podem ser vistos como um rótulo negativo para as pessoas que não cuidam da saúde, ignorando o que irá permitir ou não a atividade física, sendo assim, a saúde está inerentemente articulada com a produção e organização mercadológica.

O importante não é discutir se a prática da atividade física faz bem ou faz mal, mas cabe o questionamento se ela é possível a todas as classes sociais. Nesse sentido, em relação à Educação Física Escolar, não se deve supervalorizar os aspectos biológicos, mas “é importante ressaltar que ele (exercício físico) deve ser considerado como um conteúdo e, portanto, o objeto é o aprendizado do fazer corporal e de conhecimentos sobre este fazer, bem como de relações sociais, históricas, políticas que o permeiam” (ANTUNES E FURTADO, 2021, p. 19).

Ao se aproximar do compromisso da formação de sujeitos políticos, as aulas de Educação Física Escolar devem se afastar do enfoque no gasto energético e da prática corporal como o meio e o fim, pois, “a consequência será o enfraquecimento do senso de coerência e redução dos recursos de resistência, o que demanda superar o trato biomédico e reduzido no sujeito.” (OLIVEIRA, 2021, p. 41). Tratar dos conteúdos da Educação Física Escolar a partir da saúde como tema, em que se supere as massificadas idealizações da individualidade, da saúde como ausência de doenças e da manipulação do corpo descolado da mente. Para tanto, longe de responsabilizar unicamente o professor, sabendo que temos outros fatores que influenciam no processo de aprendizado, mas considerando a relevância do seu papel na sociedade.

Tendo em vista que as discussões no vasto campo da Saúde Coletiva são de interesse público, e ao se aproximar a Educação Física dessas discussões, partindo da compreensão da determinação social, a expectativa é que a atuação no campo de saberes dos fenômenos sociais possa incentivar os professores as possibilidades de ações que coadunam com a realidade, compreendendo que somos uma parte de um grande processo.

### **CAPÍTULO III**

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, SAÚDE COLETIVA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Ao aproximar a Saúde Coletiva e Pedagogia Histórico-crítica para trabalhar o tema da saúde a partir dos conteúdos da Educação Física escolar, considerando que ambas têm raízes no materialismo histórico<sup>5</sup>, estamos diante de uma coerência metodológica. Essa aproximação é ainda mais intensa caminhando pela abordagem da determinação social do processo saúde-doença a fim de superar as concepções hegemônicas de saúde e avançar na compreensão da determinação social da vida, contribuindo para transformações nos objetos, sujeitos e práxis.

As importantes contribuições de Jaime Breilh (2010), ao expor sobre 10 teses ou pontos de reflexão sobre a determinação da vida e da saúde, podem nos auxiliar nessa tarefa.

As teses 1 e 2 discorrem sobre o pensamento funcionalista incompatível com o bem-estar e os estilos de vida saudáveis. Nele a pesquisa epidemiológica está condicionada às relações de poder, ou seja, está instrumentalizada para atender os interesses do modo de produção capitalista, assumindo constantes contradições. Por exemplo, ao tratar os recursos naturais como mercadoria, portanto, com valor de troca, o problema da desigualdade entre as classes é aprofundado e coloca a civilização diante de uma catástrofe ecológica, totalmente contraditório com o direito à saúde.

Na tese 3, estabelece pontos para pensar que a vida é mais que uma troca material e pressupõe relações políticas como gestão em favor da vida. Assim introduz exigências reais para a vida, “os 3 s”: Sustentabilidade, Solidariedade e ser Saudável; entende-se que para uma sociedade saudável há de se construir uma sociedade soberanamente sustentável e socialmente solidária, sendo a sustentabilidade a convergência para uma sociedade que possa se fundamentar e sustentar as várias dimensões da reprodução social; a solidariedade expressa na estrutura econômica em que, a organização social possa garantir o bem comum (BREILH, 2010). Onde implica “contar con la posibilidad real de modos de vida que consoliden y perfeccionen, en los

---

<sup>5</sup> Apesar da Saúde Coletiva ser um campo acadêmico plural, identificamos na medicina social latino americana uma forte influência marxista e é este o direcionamento dentro do campo da Saúde Coletiva que assumimos nesta dissertação.

diferentes espacios socio culturales, la preeminência de procesos protectores y soportes, colectivos, familiares e individuales<sup>6</sup> (BREILH, 2010, p.98), permitindo e sustentando “una buena calidad de vida biologica y psiquica, posibilitando una mayor longevidad, capacidad de asimilacion de noxas, potencialidade para la plena actividad fisica en todas las edades, disfrute del placer y la espiritualidade<sup>7</sup>” (BREILH, 2010, p.98).

Na tese 4, evidencia que precisamos romper com a visão analítica, por mais que as vezes se apresente como boa, o debate precisa romper a lógica empírica analítica e o causalismo. Pensar na historicidade do biológico, o desenvolvimento da saúde não sendo puramente biológico, “sino que lo natural tiene como necesario lo social para desarrollar su propio espacio legal, y a su vez participa en la configuracion de la historia del todo social<sup>8</sup>” (BREILH, 2010, p.101), de fato que há um vínculo essencial entre o biológico e o social, “lo biologico se desarrolla bajo subsuncion a lo social<sup>9</sup>” (BREILH, 2010, p.101); entendendo a noção de subsunção pelo marxismo, na lógica do sistema de um condicionamento estruturado ligado, imediato e direto, ao modo de trabalhar (BREILH, 2010).

Na tese 5, para melhor compreender entender a saúde precisamos esclarecer os modos de vida do grupo e os estilos de vida do indivíduo, observando que são movimentos contraditórios de processos destrutivos e protetores, assim caracterizados por Jaime Breilh (2010):

---

<sup>6</sup> Ter a possibilidade real de modos de vida que consolidem e aperfeiçoem, nos diferentes espaços socioculturais, a preeminência de processos e suportes protetores, coletivos, familiares e individuais.

<sup>7</sup> uma boa qualidade de vida biológica e psiquiátrica, permitindo maior longevidade, capacidade de assimilação de agentes nocivos, potencial para atividade física plena em todas as idades, prazer e espiritualidade.

<sup>8</sup> mas o natural tem como necessário o social para desenvolver seu próprio espaço jurídico, e por sua vez participa da configuração da história do todo social.

<sup>9</sup> O biológico desenvolve-se sob subsunção ao social.

<p>Modo de Vida (grupo ou coletivo) – (condições e espaços estruturados; mudanças de longo prazo)</p>
<p>a) Condições de trabalho do grupo: posição na estrutura produtiva; Padrões de trabalho.  b) Qualidade e fruição dos bens de consumo do grupo: taxa de quota; construções de necessidade; sistemas de acesso; padrões de consumo.  c) Capacidade objetiva do grupo de criar e reproduzir valores culturais e identidade (classe para si).  d) Capacidade objetiva do grupo para o empoderamento, organização e apoio de ações em benefício do grupo.  e) Qualidade das relações ecológicas do grupo: relação com a natureza</p>

Fonte: Jaime Breilh, 2010, p. 103 (tradução nossa)

<p>Estilo de vida (livre arbítrio individual, variabilidade cotidiana, autonomia relativa)</p>
<p>a) Itinerário pessoal típico no dia de trabalho.  b) Padrão de consumo familiar e pessoal: alimentos; descansar; casa; acesso e qualidade dos serviços; recreação.  c) Concepções e valores pessoais.  d) Capacidade pessoal para organizar ações em defesa da saúde.  e) Itinerário ecológico pessoal.</p>

Fonte: Jaime Breilh, 2010, p. 104 (tradução nossa)

Segundo a análise é preciso compreender, também, a diferença entre “inequidad e desigualdad<sup>10</sup>”, sendo a primeira resultado de uma histórica acumulação de poder, “apropiación y acumulación económica, política y cultural<sup>11</sup>,” (BREILH, 2010, p. 105); e a segunda trata da distribuição e do acesso. “Mientras la ‘inequidad’ es una categoría explicativa, la ‘desigualdad’ es una expresión observable de la inequidad<sup>12</sup>” (BREILH, 2010, p. 105, grifo nosso). Assim, são necessárias essas análises para fundamentar os aspectos e investigar os processos.

Na tese 6, a lógica hegemônica da saúde é pensada por modelos biomédicos, uma lógica convencional, que:

Lamentablemente, la mayor parte de veces cuando la gente, incluso muchos especialistas, piensan en la salud y sus problemas, les vienen inmediatamente a la cabeza terminos ligados a la noción asistencial, tales como: ‘enfermedad’, ‘enfermo’, ‘servicios de salud’. En algunas oportunidades, se incluyen tambien

<sup>10</sup> Inequidade e desigualdade.

<sup>11</sup> Apropriação e acumulação econômica, política e cultural.

<sup>12</sup> Enquanto a ‘inequidade’ é uma categoria explicativa, a ‘desigualdade’ é uma expressão observável da desigualdade.

terminos convencionalmente asociados a la prevencion, tales como: 'vacuna'; 'nutricion'; 'infraestructura sanitaria', etc<sup>13</sup> (BREILH, 2010, p. 106).

Caminhando no sentido de romper com essa hegemonia, compreendendo a saúde de forma integral, ou seja, "los problemas de salud no se reducen apenas a la enfermedad y la prevencion como fenomenos individuales<sup>14</sup>" (BREILH, 2010, p.107), assim não o são, porque os eventos de adoecimento acontecem e são produzidos na sociedade.

Aspectos da determinação complexa da Saúde
a) Multidimensionalidade: a saúde engloba o espaço "macro" e "micro"; as dimensões "geral" (G) / "particular" (P) / "singular" (S) b) Carácter contraditório do seu movimento: estruturas de reprodução e processos de geração; bem como a oposição de processos protetores e insalubres em todas as dimensões. c) Hierarquia e conexão: "subsunção" e "autonomia relativa". d) Identidade: comunalidade (unidade) e diversidade. e) Sistema: aberto-irregular e fechado-regular.

Fonte: Jaime Breilh, 2010, p. 109 (tradução nossa)

Olhando a dialética do singular-universal-particular em Marx, onde explica que a forma aparente imediata mostra sua singularidade, uma parte do todo. Coexistem a singularidade e a universalidade. Na universalidade se percebe o todo. Assim sendo a particularidade é a mediação entre o singular e o universal (LAVOURA, 2018, p.9). Seguindo a coerência metodológica, percebemos que na Saúde Coletiva descrita por Jaime Breilh (2010) se estabelece relações entre as dimensões do "general, o particular e o singular<sup>15</sup>"; explicando que "la dimension general y particular tienden a reproducir y conservar sus condiciones. En cambio, los procesos mas especificos y singulares tienden a generar nuevas condiciones desde los ambitos mas locales<sup>16</sup>" (BREILH, 2010, p.109). E podemos olhar no método da Pedagogia Histórico-crítica, que a

<sup>13</sup> Infelizmente, na maioria das vezes, quando as pessoas, mesmo muitos especialistas, pensam sobre a saúde e seus problemas, imediatamente vêm à mente termos ligados à noção de cuidado, como: 'doença', 'doente', 'serviços de saúde'. Em algumas ocasiões, também são incluídos termos convencionalmente associados à prevenção, tais como: 'vacina'; 'nutrição'; 'infraestruturas de saúde', etc.

<sup>14</sup> Os problemas de saúde não se limitam à doença e à prevenção como fenômenos individuais.

<sup>15</sup> Geral, o particular e o singular

<sup>16</sup> As dimensões geral e particular tendem a reproduzir e preservar suas condições. Por outro lado, os processos mais específicos e singulares tendem a gerar novas condições a partir das áreas mais locais.

educação como mediação é a expressão da particularidade, portanto a mediação do indivíduo (singular) e o gênero humano (universal), ou seja, “cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história relativos às ciências, às artes e à filosofia” (LAVOURA, 2018, p. 12).

Na tese 7, ao que diz respeito do direito à saúde, a determinação social da saúde “plantea el desafío de una construcción de carácter crítico, interdisciplinaria e intercultural para conjuntar tanto una visión renovada del derecho como de la salud<sup>17</sup>” (BREILH, 2010, p.113). Na tese 8, propõe uma visão dinâmica da saúde, rompendo com a visão estática da geografia de território, ou seja, “en este sentido, sostenemos que no puede haber una geografía de la salud sin historia, ni una historia de la salud sin geografía<sup>18</sup>” (BREILH, 2010, p.117).

Na tese 9, para a ação é preciso pensar no trabalho da comunidade científica em saúde coletiva, meio ambiente e sociedade; assim a partir da análise do triângulo político para o romper e recriar uma ética renovada de gestão: um projeto político emancipatório, estratégia política e gestão. Em um movimento de ir e vir, em que o projeto político se refere aos propósitos de uma comunidade para as bases econômicas, sociais, culturais e políticas; a estratégia política sobre a governabilidade do consenso ou dissenso, do que impulsiona ou dificulta, por meio da análise dos sujeitos e suas relações sociais; e a gestão em sua capacidade técnica, competências e habilidades (BREILH, 2010).

Na tese 10, destaca-se o trabalho analítico crítico a fim de recuperar o sentido humano, para superar os programas de análise qualitativa, por exemplo, os programas assistidos por computadores em que são alimentados de informações e juntam as variáveis por caminhos condicionados. Portanto o desafio está na colaboração e pensar o sentido humanista e social do conhecimento (BREILH, 2010).

Nesse sentido, não basta considerar somente aspectos biológicos, ou seja, não basta pensar que nascer humano o caracteriza em gênero humano. Pois “o gênero humano tem existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social” (DUARTE, 2013a, p. 103), mas não é independente dos aspectos biológicos,

---

<sup>17</sup> Coloca o desafio de uma construção crítica, interdisciplinar e intercultural para combinar uma visão renovada do direito e da saúde

<sup>18</sup> Nesse sentido, sustentamos que não pode haver geografia da saúde sem história, nem história da saúde sem geografia.

assim a formação do indivíduo passa pela compreensão do caráter social e histórico. O autor Newton Duarte (2013b, p. 65) explica sobre a individualidade e a humanidade que produzimos:

Isso quer dizer que não nascemos com o essencial de nossa individualidade e de nossa humanidade. Mas aquilo de que precisamos para desenvolver essa individualidade e a essa humanidade já existe na sociedade, ou seja, na cultura. (DUARTE, 2013b, p. 65)

Para a Educação Física escolar, tendo em vista a função social da educação, podemos, por exemplo, abordar uma perspectiva para além da divisão do que os estudantes entendem como “aula teórica” e “aula prática”, ou seja, perceber que “devemos estabelecer um trato ao seu objeto de conhecimento para além da lógica de divisão entre trabalho manual e intelectual” (SILVA, 2018, p. 158), até para romper com lógica da divisão do trabalho, visando a formação de uma nova formação do ser humano, uma práxis transformadora, que contribua para transformação (SILVA, 2018).

Sendo assim, é importante entendermos que a saúde não é uma atividade fim da Educação Física, tão pouco exclusiva, portanto, ao aproximar Saúde Coletiva e Educação Física escolar, diante do que foi exposto, buscamos a compreensão da realidade e a construção de uma relação com a luta coletiva.

### **3.1. Síntese para uma proposição didática**

Diante do que já foi apresentado do processo histórico e das influências que construíram os conhecimentos da Educação Física, a fim de superar as formas fragmentadas, unilaterais e dualísticas do trato dos conteúdos, para que haja coerência com os interesses da classe trabalhadora, compreendemos que na escola a Educação Física é um componente curricular que trata da cultura corporal, em que seja possível “uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (SOARES et al, 1992, p. 28).

Para desenvolver uma proposta que atenda os interesses de classe, é importante pensar no currículo escolar a partir da realidade social dos estudantes, portanto uma proposta clara de conteúdos que possibilite compreender a realidade social e intervir nela, a própria luta de classes, “que viabilize a leitura da realidade

estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais” (SOARES *et al*, 1992, p. 62).

Tendo em vista que o currículo é a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2021, p. 17), onde seja capaz de levar em consideração os interesses de classe, “vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura” (SOARES *et al*, 1992, p. 28).

Nesse sentido, é na perspectiva dialética que a dinâmica curricular “favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento” (SOARES *et al*, 1992, p. 34). Dessa maneira, consideramos a Educação Física como componente curricular que:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES *et al*, 1992, p. 38)

Ao discutir uma proposta didática com fundamentação teórica marxista, pretendemos estabelecer o objeto de ensino a partir da realidade concreta, “objetos que têm uma expressão mais avançada, mais elaborada, e que se construíram em movimentos históricos, por múltiplas determinações” (TAFFAREL, TEIXEIRA, 2021, p. 63). Considerando que a humanidade é obra do processo de trabalho, em que são determinadas as condições de vida, portanto, o mundo que o rodeia, logo Melo e Oliveira (2021) diz que:

Como corolário, é no interior dessa produção e reprodução material das condições objetivas e sociais da vida que cada ser humano se singulariza, produz sua subjetividade, seu psiquismo e, por sua vez, o seu modo de ser no mundo, sua personalidade, visto que o indivíduo, além da tomada de consciência da realidade objetiva (que está fora dele), toma consciência de si, de sua realidade subjetiva (que está dentro de sua mente) (MELO, OLIVEIRA, 2021, p. 121).

Logo, é através da compreensão das determinações sociais de saúde e da seleção dos conteúdos que será possível aproximar a Educação Física com a Saúde

Coletiva, sendo assim, há a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de identidade de classe nos estudantes, onde “essa identidade é condição objetiva para a construção de sua consciência de classe, e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular” (SOARES et al, 1992, p. 40).

Para a proposta da Pedagogia Histórico-crítica, onde a finalidade da escola é assegurar o acesso ao conteúdo sistematizado e acumulado historicamente, em que os estudantes avançam em uma transição da síncrese para a síntese. Compreendendo que não é excluindo o saber espontâneo ou senso comum, mas sim por meio de sua incorporação e superação, através do enriquecimento das formas mais desenvolvidas. E para tal, precisamos caracterizar o saber sistematizado. Portanto, esse saber possui características de exterioridade, ou seja, existe independente da consciência que temos dele. Possui também características de caráter universal, pois explica as propriedades e normas das atividades. Além disso, apresenta características de historicidade, explicando as condições do surgimento, desenvolvimento e atualidade do conhecimento proposto. Por fim, as características de fidedignidade, pois permite aprender que um objeto de fato existe (MELO, OLIVEIRA, 2021, p. 130).

Considerando que a compreensão das finalidades (para que ensinar?), do conteúdo (o que ensinar?), do destinatário (para quem ensinar?), da forma (como ensinar?) e das condições objetivas do trabalho educativo compõem a totalidade e os elementos constitutivos do ensinar (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019); a metodologia de ensino na Pedagogia Histórico-crítica propõe cinco momentos articulados e interdependentes. É importante destacar, novamente, que esse processo não é mecânico ou fragmentado, e não deve ser interpretado de maneira reducionista, ou seja, não se trata de um passo a passo.

Assim, a prática social como ponto de partida, professor e aluno agentes sociais distintos, porém unidos “em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas” (MARTINS, 2015, p. 290), “enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética (SAVIANI, 2019, p. 76). Ao citar a síntese precária, Saviani (2018) explica que, por mais que o professor tenha conhecimento e experiência, o envolvimento da sua prática pedagógica supõe uma possível antecipação do que será o processo de compreensão dos alunos.

A problematização, trata-se “da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções” (MARTINS, 2015, p. 291), aqui diz sobre problematizar em quais condições o professor está para a sua prática docente, por exemplo, “aspectos infraestruturais, salariais, domínios teóricos-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente” (MARTINS, 2015, p. 291).

A instrumentalização, “diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados” (MARTINS, 2015, p. 291), ou seja, os meios necessários para que a escola cumpra sua função social, “isso se refere a procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 134), sendo um ponto de constante avaliação, planejamento e replanejamento.

A catarse, “correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem” (MARTINS, 2015, p. 292), a incorporação dos conteúdos a subjetividade, uma transformação dos indivíduos, e nesse processo dialético “criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações, e o trabalho pedagógico se efetivaria visando a que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos da melhor maneira possível para todos indivíduos (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 135), a catarse não se estabelece como um momento final, mas a todo momento do trabalho educativo.

E a prática social no ponto de chegada, é o mesmo ponto de partida, porque a vida concreta não para durante o processo, o trabalho educativo não acontece em outro lugar para depois retornar a prática social, o que muda é o salto qualitativo da subjetividade os envolvidos no processo, que “são sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam – pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 136), portanto, é a transformação social intencional através da formação dos indivíduos, isto significa, a “formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la” (MARTINS, 2015, p. 293).

Sendo o processo de educação escolar longo e considerando que para a formação do psiquismo humano é necessária uma longa jornada, é importante entender que esse processo não se encerra a partir de uma mudança imediata de atitude, nem na terminalidade de uma aula, bimestre ou ano letivo. A interdependência dos

momentos descritos na Pedagogia Histórico-crítica propõe que se leve adiante o trabalho pedagógico, “exigindo o planejamento de conteúdos de modo articulado a cada série/ano/etapa em cada área de conhecimento” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 138).

### **3.2. Fundamentos de uma proposição para a Educação Física**

A Educação Física historicamente tem uma valorização do discurso de que a prática regular de atividades físicas é benéfica para a saúde, e que aulas práticas são necessárias para combater o sedentarismo. Contudo, atualmente, há a perspectiva do combate ao sedentarismo acompanhada da análise da exposição excessiva à tecnologia, sugerindo uma cisão entre trabalho "braçal" e "intelectual", como se fosse possível separar o corpo da mente. A prática da atividade física pode ser uma forma de compensar o tempo que os estudantes passam em repouso diante da tecnologia, mas é importante lembrar que soluções superficiais não abordam a raiz dos problemas sociais.

É um desafio escrever sobre uma proposição didática da Pedagogia Histórico-crítica deixando claro que os momentos do método são todos imbricados e que não há um modelo lógico de intervenção, portanto deve-se considerar a intenção das ações, “é preciso ter presente, assim, o caráter dialético do método, operando com as categorias de contradição e ação recíproca, e não por formalismos lógicos que substituem tais categorias por antinomias” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 115-116). A impossibilidade de produzir um modelo lógico de intervenção, uma receita a ser seguida, se dá pela razão “da relação e mediação orgânica com o conjunto dos fundamentos teóricos dessa teoria pedagógica e com todos os elementos constitutivos do contexto em que ela ocorre” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 116), ou seja, justamente os aspectos e problemas sociais. Sendo assim:

Parafraseando Lênin, afirmamos não existir a didática da Pedagogia Histórico-crítico, mas sim uma didática concreta para cada situação de ensino concreta (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 116)

Nesse sentido, considerando o método como um único momento, temos a prática social como ponto de partida, sugerimos pensar em quais conteúdos irão

contribuir para aproximar os alunos da compreensão das múltiplas determinações sociais da saúde. Podemos pensar, por exemplo, na corrida. Todos nós corremos e podemos correr para testar e conhecer limites, nas várias práticas esportivas, em brincadeiras ou corremos porque estamos atrasados. Podemos correr como uma forma de exercício físico e atingir benefícios para a saúde, considerando e discutindo sobre o tempo para a prática de exercícios físicos e os horários que temos disponíveis, as recomendações sugeridas para a corrida, por vezes, associadas ao consumismo, por exemplo, os lançamentos de tênis e aparelhos de tecnologia que fazem o monitoramento das corridas; as condições das vias públicas e as questões de ordem da segurança pública para a prática da corrida de rua.

Dessa maneira, ao entender a problematização, é necessário pensar e selecionar os conhecimentos que irão servir para a intervenção na prática social, pensando em quais conhecimentos é necessário dominar, considerando as condições e a realidade de todos os seus agentes. Por exemplo, considerar as condições dos estudantes e, se seria possível experimentar o uso de tênis e roupas específicos para a corrida, tratar da percepção do esforço físico, a relação com a frequência cardíaca, a importância da hidratação, a observação do clima, a mudança brusca de direção quando estamos correndo em uma brincadeira de pega-pega, a associação com outros movimentos, por exemplo, no futebol, correr e dominar a bola.

E assim, na instrumentalização, pensamos em como se dará a transmissão por parte dos professores para apropriação por parte dos estudantes. Onde as atividades propostas estejam alinhadas com a função da escola, sendo um ponto sensível e de constante planejamento e replanejamento, considerando a avaliação do processo. Por exemplo, podemos incluir vários exercícios de intensidades diferentes em que o estudante possa aferir a sua frequência cardíaca e relacionar com a percepção de esforço, compreender quais dados os relógios inteligentes monitoram.

A Educação Física nos permite, na maioria das vezes, perceber com os olhos a incorporação do conhecimento pelos estudantes, ou seja, vislumbrar a catarse, a manifestação dos estudantes da compreensão dos conhecimentos. A partir dessa incorporação avançamos para novas possibilidades de aprendizagem, em um processo constante.

E voltamos à prática social, diferentes de quando partimos, “a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa” (SAVIANI, 2019, p. 104). Ao exemplificar as possibilidades do trabalho educativo com a corrida:

percebe-se que essa caracterização dos momentos do método de ensino da Pedagogia Histórico-crítica traduz, para efeitos da realização da prática educativa, a conceituação de educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global”. Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada. (SAVIANI, 2019, p. 104)

Respeitando a complexidade do trabalho educativo, afirmamos a necessidade de estudar e se aprofundar nos estudos, concordando com Melo e Oliveira (2021), compreendendo:

ser impossível pensar um ensino emancipatório da educação física sem que se leve em consideração a necessidade de coerência entre ensino e projeto histórico, de maneira especial para aqueles que se colocam em uma frente de luta anticapitalista, socialista com vistas ao comunismo. Essa coerência, na perspectiva marxista, encontra-se nos nexos entre a abordagem crítico-superadora, a Pedagogia Histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. (MELO, OLIVEIRA, 2021, p. 139)

Nesse sentido, se torna necessário se aprofundar nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-crítica e da Saúde Coletiva, mesmo diante da coerência na perspectiva marxista, se faz necessário o estudo para atuar de forma a contribuir para a formação dos estudantes nas aulas de Educação Física. O caminho deve priorizar por uma Educação Física crítica e reflexiva, onde seja possível que os alunos compreendam as determinações sociais da saúde. Dessa maneira, entendemos que essas aproximações irão permitir que os alunos possam analisar criticamente a realidade e atuar diretamente para transformá-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física, historicamente, é associada ao tema da saúde. Por vezes, ouvimos que a atividade física previne doenças. De fato, pode contribuir, mas essas e outras tantas afirmações isoladas desconsideram a complexidade social que estamos inseridos. Frente a uma sociedade de classes, pautada pelo consumo, os padrões de saúde são associados a atividades mercadológicas e a enfoques biomédicos. Portanto, para tematizar a saúde, a escola deve estar atenta as concepções existentes e entrar em um movimento de compreender a saúde como um processo social, a partir das contribuições da Saúde Coletiva, especialmente da determinação social do processo saúde-doença. O componente curricular da Educação Física apresenta possibilidades e potencialidades para este trabalho educativo.

Ao longo desse estudo, aproximamos a Educação Física escolar e o tema Saúde, através da Pedagogia Histórico-crítica. Nesse sentido, caminhamos pela literatura, conscientes dos aspectos filosóficos, psicológicos e pedagógicos desta teoria pedagógica, e assim, foi possível identificar bases metodológicas ancoradas no materialismo histórico-dialético. Guiados pela coerência metodológica, foi possível identificar as contribuições para a seleção dos conteúdos da Educação Física e, no vasto campo das discussões da Saúde Coletiva, a compreensão do processo social saúde-doença, a partir das discussões sobre a determinação social. Assim, possibilitando aproximar os conteúdos da Educação Física Escolar no tema saúde, considerando a Saúde Coletiva.

A pretensão dessas aproximações é refletir sobre possibilidades pedagógicas do trabalho educativo com os conteúdos da Educação Física, desenvolvendo-o levando em consideração a importância de tematizar as relações sociais em que este conteúdo está inserido. A prática social do estudante, para além dos momentos de ensino-aprendizagem proporcionado pela escola, envolve, por exemplo, as condições de trabalho, a moradia, o transporte, o SUS, o lazer, o território em que vive e outros tantos aspectos que caracterizam a sua realidade de vida.

Na análise do processo de formação de professores, Saviani (2009), considera que há vários dilemas, porém destaca o dilema da formação docente no confronto entre dois modelos de formação, o modelo centrado nos conteúdos de conhecimento e o modelo centrado no pedagógico-didático, o autor expõe que “tudo indica que na

raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p. 151).

Sendo assim, surge a necessidade de buscarmos fundamentação teórica para a prática pedagógica, onde seja possível que o trabalho educativo seja pensado e direcionado a contemplar a totalidade dos indivíduos e do processo ensino-aprendizagem.

Ao abordar o tema da saúde é necessário compreendê-lo rompendo com o discurso de responsabilização individual e entendendo que este não é um fenômeno individual. O trabalho educativo na Educação Física deve possibilitar a superação da histórica forma fragmentada de discutir a saúde e, principalmente, atuar ampliando a discussão da Saúde Coletiva no currículo, portanto, a fim de compreender que a existência humana se dá nas objetivações produzidas pela práxis.

Nesse sentido, o presente trabalho entende que conteúdo, forma e destinatário são indissociáveis. Dessa forma, entendemos que precisamos caminhar muito nos estudos, precisamos encarar os desafios da educação brasileira por dentro da sua realidade. Ao discutir que é importante considerar o que, como e com qual finalidade ensinamos e, também, considerar quem é o estudante, estamos apontando para reflexões, possibilidades e potencialidades das aulas de Educação Física, onde o estudante alcance a compreensão da realidade objetiva, conhecendo-a e dominando-a. E, a partir disso, conscientes que não será somente através disso, mas espera-se contribuir para que o estudante alcance a consciência de classe e perceba o seu papel como sujeito histórico.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; SILVA, Marcelo José de Souza. Sobre a saúde, os determinantes da saúde e a determinação social da saúde. **Saúde em Debate**, v. 38, p. 953-965, 2014.
- ANDRADE, L. C; FURTADO, R. P. Aproximações entre Educação Física e Pedagogia Histórico-crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. Movimento. Porto Alegre. V. 27, e27040, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112513>
- ANDRADE, Leonardo Carlos. **Educação Física e Pedagogia Histórico-crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas**. Dissertação - Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p.188, 2022.
- ANTUNES, P. C; FURTADO, R. P. Para pensar a saúde na Educação Física escolar: a linha de chegada é a mesma da largada?. In: COSTA, Jonatas Maia da; MACIEL, Erika da Silva; BRITO, Lucas Xavier. **O tema da saúde na educação física escolar: propostas pedagógicas (críticas) a partir da Saúde Coletiva**. – Palmas: EDUFT, 2021. p. 18-32.
- BAGRICHEVSKY, Marcos et al. Sedentário'sem-vergonha', saudável'responsável'? Problematizando a difusão do'estilo de vida ativo'no campo sanitário. **A saúde em debate na educação física**, v. 3, p. 209-30, 2007.
- BAGRICHEVSKY, Marcos. Do 'corpo saudável' que se (des) constitui: imperativos moralizantes rumo à saúde persecutória. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 2007.
- BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre. Saúde Coletiva e Educação Física: aproximando campos, garimpando sentidos. **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- BATISTELLA, C. Abordagens Contemporâneas do Conceito de Saúde. In: FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. D. (Orgs.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007a.
- BATISTELLA, C. Saúde, Doença e Cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica. In: FONSECA, A. F.; CORBO, A. M. D'A. (orgs.). **O território e o processo saúde-doença**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2007b. p. 25-50.
- BIRMAN, Joel. A physis da saúde coletiva. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 1, p. 7-11, 1991.
- BREILH, Jaime et al. Las tres 'S' de la determinación de la vida: 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. **Determinação social da saúde e reforma sanitária**, p. 87-125, 2010.

BREILH, Jaime. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). **Revista Facultad Nacional de Salud Pública**, v. 31, p. 13-27, 2013.

CARVALHO, Yara Maria de. O " mito" da atividade física e saúde. In: **O " mito" da atividade física e saúde**. 1995. p. 133-133

CECCIM, R.B.; CARVALHO, Y.M. Formação e Educação em Saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. S.; MINAYO, M. C. S.; AKERMAN, M.; DRUMOND JÚNIOR, M., CARVALHO, Y. M. (Org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 149-182.

DE SOUZA, L. E. Saúde pública ou saúde coletiva. **Rev Espaço Saúde**, v. 15, n. 4, p. 7-21, 2014.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, p. 59-72, 2013b.

DUARTE, Newton. O método inverso na Pedagogia Histórico-crítica e na psicologia de Vigotski. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-crítica contra a barbárie**, 2021

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na Educação Física Escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas; Autores Associados. V. 22, n. 2, p. 41-54 2001.

FLEURY-TEIXEIRA, Paulo. Uma introdução conceitual à determinação social da saúde. **Saúde em debate**, v. 33, n. 83, p. 380-389, 2009.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Autores Associados, 2019.

IRIART, Celia et al. Medicina social latinoamericana: aportes y desafíos. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 12, n. 2, p. 128-136, 2002.

LAURELL, Asa Cristina. A saúde-doença como processo social. **Rev. Mex. Cienc. Pol. Soc**, v. 84, p. 131-157, 1976.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface** (Botucatu) [online]. vol.21, n.62, pp.531-541, 2017.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da educação física na escola. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 25, p. 99-119, 2020

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A Pedagogia Histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A. M. C. O corpo e seus senhores: Homem, mercado e ciência: sujeitos em disputa pela posse do corpo e mente humana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

LUZ, J. C. O; SOUZA, C. P. P. Q; HÚNGARO, E. M; ATHAYDE, P. F. A; COSTA, J. M. Para uma proposta pedagógica a partir de um conceito ampliado de saúde: incursões na educação física escolar. *In*: COSTA, Jonatas Maia da; MACIEL, Erika da Silva; BRITO, Lucas Xavier. **O tema da saúde na educação física escolar: propostas pedagógicas (críticas) a partir da Saúde Coletiva.** – Palmas: EDUFT, 2021. p. 125-135.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1-28, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a Pedagogia Histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 286-300, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru**, p. 41-79, 2016.

MELO, F.D.A; OLIVEIRA, M.M. Nexos e relações entre a Pedagogia Histórico-crítica e a abordagem Crítico-superadora. *In*: GALVÃO, Ana Carolina et al. **Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia–Volume 1.** Autores Associados, 2021

MINAYO, Maria CS. Saúde como responsabilidade cidadã. **A saúde em debate na educação física. Blumenau: Nova Letra**, p. 93-102, 2006.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** Revista brasileira de ciências do esporte, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, V. J. M. Educação Física Escolar e saúde: reflexões sobre conceitos e perspectivas pedagógicas. *In: COSTA, Jonatas Maia da; MACIEL, Erika da Silva; BRITO, Lucas Xavier. O tema da saúde na educação física escolar: propostas pedagógicas (críticas) a partir da Saúde Coletiva. – Palmas: EDUFT, 2021. p. 33-46.*

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43° ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-crítica contra a barbárie**. Autores Associados, 2021.

SCLIAR, M. **Do Mágico ao Social: trajetória da saúde pública**. São Paulo: Senac, 2002.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de saúde coletiva**, v. 17, p. 29-41, 2007.

SILVA, J. P. V. da; BATISTELLA, C.; GOMES, M. de L. Problemas, Necessidades e Situação de Saúde: uma revisão de abordagens para a reflexão e ação da equipe de saúde da família. *In: FONSECA, A F. (Org.). O território e o processo saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

SILVA, L. B.; Valéria BICUDO, V. "Determinantes sociais e determinação social do processo saúde-doença: discutindo conceitos e perspectivas." *Mórula*, 2022.

SILVA, Matheus Bernardo. O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. **Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas**, 2018

Soares CL et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. São Paulo: Autores associados, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z; TEIXEIRA, D.R. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: Reflexões a partir dos estudos sobre Educação Física. *In*: GALVÃO, Ana Carolina et al. **Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia–Volume 1. Autores Associados, 2021**

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia Histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016