



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDIBERTO FERREIRA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO PARA SAÚDE: ANÁLISE DOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DE FEIRA DE SANTANA-BA**

Feira de Santana – Bahia
2018

EDIBERTO FERREIRA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO PARA SAÚDE: ANÁLISE DOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DE FEIRA DE SANTANA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Welington Araújo Silva.

Feira de Santana – Bahia
2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Almeida, Ediberto Ferreira de
A446f Formação para saúde: análise dos cursos de Educação Física de Feira
de Santana-BA. / Ediberto Ferreira de Almeida. – 2018.
103 f.

Orientador: Welington Araújo Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Formação de professores. 2. Educação Física. 3. Promoção da saúde
– Feira de Santana. I. Silva, Welington Araújo, orient. II. Universidade
Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 796:37



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDIBERTO FERREIRA DE ALMEIDA

**“FORMAÇÃO PARA A SAÚDE: ANÁLISE DOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DE FEIRA DE SANTANA - BA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 25 de setembro de 2018

Prof. Dr. Wellington Araújo Silva – Orientador – UEFS

Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Junior - Primeiro Examinador - UFBA

Prof. Dr. Mirela Figueiredo Santos Iriart - Segunda Examinadora- UEFS

RESULTADO: APROVADO

Dedico este trabalho à minha vovó Luzia (em memória). Crescida na roça, analfabeta, com visão bastante limitada pela catarata, de memória incrível, parceira de muitos risos e brincadeiras, que viveu 92 anos bem vividos. Curiosa que só ela, sempre quis entender o que tanto seu neto estudava enfurnado no quarto do andar de cima. “Meu filho vai ser doutor é?”, perguntava. “Não vai estudar demais, mente de gente é coisa fina”, alertava. Pois é vó, seu neto não se tornou doutor, mas agora é mestre, e continua com a “mente sã”, ao menos por enquanto. Obrigado por todos os sorrisos!

AGRADECIMENTOS

Antes de agradecer um alerta: a pós-graduação não precisa ser tão dolorosa como tem sido. Não são poucos os casos de adoecimento durante o período de mestrado e doutorado. A obrigação pela produção, da forma como ocorre, aliena tanto como as demais atividades na sociedade capitalista que a gente busca superar e limita as possibilidades de produções qualitativas. Assim, agradeço a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para tornar esse processo mais humano.

Agradeço à classe trabalhadora que a suor e sangue produz as riquezas dessa sociedade, sem que possa se apropriar delas. Em especial, agradeço aos trabalhadores da UEFS, responsáveis pela construção e manutenção dessa universidade, sem os quais não existiria o mestrado em educação.

Agradeço ao meu orientado, professor Welington, pelas contribuições ao trabalho e por nos lembrar da tarefa daqueles que têm acesso ao conhecimento científico que é de pôr seus conhecimentos a serviço da humanidade.

Agradeço aos professores da banca pelo compromisso com a educação pública e pelas contribuições fundamentais à pesquisa. À professora Mirela Iriart pela sua coerência e disciplina enquanto docente e pesquisadora. Ao professor Cláudio Lira por ser uma grande referência enquanto docente e militante que luta por uma sociedade socialista.

Agradeço ao programa de pós-graduação em educação da UEFS por possibilitar a mulheres e homens o avanço nos estudos e na necessária compreensão da realidade, mesmo num contexto sucessivos cortes de verbas e de falta de prioridade dos governos para com a educação. Em especial, agradeço às professoras Antônia e Maria Helena por desenvolverem aulas tão ricas e por manterem o compromisso com a luta cotidiana.

Agradeço à turma 2016 e aos amigos que fiz durante o curso que mesmo com pensamentos divergentes proporcionaram debates fraternos e apoio mútuo diante das angústias e ansiedades desse período. Como diz um poema do Mauro Iasi: “O conhecimento é assim: ri de si mesmo e de suas certezas. É meta da forma, metamorfose, movimento, fluir do tempo, que tanto cria como arrasa, a nos mostrar que para o voo é preciso tanto o casulo como a asa”.

Agradeço aos camaradas da vida e da luta cotidiana, militantes de hoje e de ontem da Intersindical, ASS, LS e Outubros. Numa conjuntura em que o amanhecer por vezes parece mais noite que a noite (Drummond), é mais que necessário consolidarmos nossos instrumentos de luta e acreditarmos que é possível transformar essa sociedade. SEMPRE FIRMES!

Agradeço às amigas e amigos que passaram ou estão passando por esse processo e que de mãos dadas contribuíram para que cada passo dado fosse realizado com a certeza de que o caminho era duro, mas cada vez mais curto (Habren Saint). São eles: Taílla, Luisa, Liz, Elvira, Eva, Ariana, Luiz, Alan John, Nívia e Iza Rizental.

Agradeço, sobretudo, ao camarada Elson Cazumbá, companheiro de longa data, das lutas da Educação Física e da vida, que contribuiu substancialmente para dividir o peso das preocupações diárias com a pesquisa.

Agradeço aos colegas e alunos das escolas por onde passei nesses dois anos e meio – Colégio Geovânia Nogueira Nunes, Escola Pero Vaz Velho e Escola Barão do Rio Branco. Hoje sou um professor muito melhor, graças ao aprendizado que tive e tenho com todos vocês.

Agradeço, por fim, aos meus pais e minhas irmãs “queridinhas” – estendendo aos demais familiares – pelo apoio incondicional nas minhas escolhas, pelo carinho sempre presente e pela educação que me foi dada. Continuo aprendendo muito com cada um de vocês. Aos meus pais, aproveito para agradecer pelos ensinamentos que contribuíram para que eu me tornasse o ser humano que sou hoje, que se indigna diante de qualquer injustiça e gostaria de dizer que “nossa luta é por uma pátria sem dúvidas nem dívidas; é por um país sem donos nem danos. Tá pensando que é mole?” (Damário Dacruz).

EPÍGRAFE

A fome/2

Um sistema de desvinculo: *Boi sozinho se lambe melhor...* O próximo, o outro, não é seu irmão, nem seu amante.

O outro é um competidor, um inimigo, um obstáculo a ser vencido ou uma coisa a ser usada.

O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços.

EDUARDO GALEANO, em o Livro dos Abraços.

Ora direis, ouvir estrelas,
certo perdeste o senso
Eu vos direi no entanto
Enquanto houver espaço, corpo e tempo
e algum modo de dizer não
Eu canto!

BELCHIOR, em A divina comédia humana.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a formação de professores de Educação Física, em especial, a relação entre Educação Física e Saúde nos cursos de Educação Física do município de Feira de Santana, tendo como parâmetro as orientações para atuação no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). Nossa pesquisa compõe o conjunto de estudos do grupo LEPEL e se insere no embate de projetos em torno da formação de professores, e, conseqüentemente, em torno da formação humana das novas e futuras gerações através da intervenção pedagógica do professor de Educação Física. Trata-se de uma análise documental que objetivou identificar a relação entre os marcos teórico-conceituais do NASF e os projetos formativos dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA). Assim, nossa investigação se deu sob a seguinte pergunta síntese: Qual a relação entre os marcos teórico-conceituais do NASF e os projetos formativos dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA)? Levantamos a hipótese de que as concepções de saúde expostas nos documentos oficiais dos cursos de Educação Física de Feira de Santana não expressam a concepção presente nas diretrizes que orientam a atuação no NASF. Nosso estudo se desenvolveu a partir da técnica de análise de conteúdo, guiado pelo materialismo histórico e dialético, onde buscamos evidenciar as contradições presentes no objeto o que nos possibilitou identificar a concepção de saúde. Constatamos que os documentos oficiais dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA) não expressam uma concepção de saúde que avance na explicação desse fenômeno, apresentando uma noção limitada e ainda ligada ao modelo biomédico e que, portanto, não se aproxima do Conceito Ampliado de Saúde expresso na Lei Orgânica do SUS e nas diretrizes do NASF. Embora os documentos dos cursos não apresentem de forma explícita e aprofundada suas concepções, o auxílio de outras categorias de conteúdo nos possibilitou fazer essa inferência, a saber: concepção de mundo, concepção de homem e concepção de Educação Física. Essas categorias também são pouco desenvolvidas e apresentam elementos contraditórios, ora de crítica ora de adequação ao modelo capitalista de sociedade e suas mediações. Dessa forma, ainda permanece a noção de que a exercitação corporal é fundamental para a obtenção de saúde sem que haja a necessária problematização da dinâmica sistêmica da vida humana no capitalismo e de sua influencia direta no estado de enfermidade. Nesse sentido, entendemos como fundamental que o currículo dos cursos superiores em Educação Física tenha de modo explícito e conciso os aspectos teóricos e epistemológicos que orientam a formação, tendo em vista uma formação que avance no processo de humanização dos seres humanos a partir da compreensão dos determinantes em torno do processo saúde/doença e da realidade concreta. Para tanto, compreendemos como necessário incorporar as concepções que mais avançam na explicação da saúde – Conceito Ampliado de Saúde e o Conceito de Determinação Social do Processo Saúde-doença –, bem como a defesa da Licenciatura Ampliada enquanto proposta de formação tendo em vista uma formação omnilateral e a superação do atual modo de produção.

Palavras chave: 1. Formação Humana; 2. Formação de Professores; 3. Educação Física e Saúde; 4. Concepção de Saúde.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objeto la formación de profesores de Educación Física, en especial, la relación entre Educación Física y Salud en los cursos de Educación Física del municipio de Feira de Santana, teniendo como parámetro las orientaciones para actuación en el Núcleo de Apoyo a la Salud de la familia (NASF). Nuestra investigación compone el conjunto de estudios del grupo LEPEL y se inserta en el embate de proyectos en torno a la formación de profesores y, consecuentemente, en torno a la formación humana de las nuevas y futuras generaciones a través de la intervención pedagógica del profesor de Educación Física. Se trata de un análisis documental que objetivó identificar la relación entre los marcos teórico-conceptuales del NASF y los proyectos formativos de los cursos de Educación Física de Feira de Santana (BA). Así, nuestra investigación se dio bajo la siguiente pregunta síntesis: ¿Cuál es la relación entre los marcos teórico-conceptuales del NASF y los proyectos formativos de los cursos de Educación Física de Feira de Santana (BA)? Levantamos la hipótesis de que las concepciones de salud expuestas en los documentos oficiales de los cursos de Educación Física de Feira de Santana no expresan la concepción presente en las directrices que orientan la actuación en el NASF. Nuestro estudio se desarrolló a partir de la técnica de análisis de contenido, guiado por el materialismo histórico y dialéctico, donde buscamos evidenciar las contradicciones y mediaciones presentes en el objeto lo que nos permitió identificar la concepción de salud. Constatamos que los documentos oficiales de los cursos de Educación Física de Feira de Santana (BA) no expresan una concepción de salud que avance en la explicación de ese fenómeno, presentando, una noción limitada y aún ligada al modelo biomédico y que, por lo tanto, no se aproxima al Concepto Ampliado de Salud expresado en la Ley Orgánica del SUS y en las directrices del NASF. Aunque los documentos de los cursos no presentan de forma explícita y profundizada sus concepciones, el auxilio de otras categorías de contenido nos permitió hacer esa inferencia, a saber: concepción de mundo, concepción de hombre y concepción de Educación Física. Estas categorías también son poco desarrolladas y presentan elementos contradictorios, o de crítica, o de adecuación al modelo capitalista de sociedad y sus mediaciones. De esta forma, sigue siendo la noción de que la ejercitación corporal es fundamental para la obtención de salud sin que haya la necesaria problematización de la dinámica sistémica de la vida humana en el capitalismo y de su influencia directa en el estado de enfermedad. En este sentido, entendemos como fundamental que el currículo de los cursos superiores en Educación Física tenga de modo explícito y conciso los aspectos teóricos y epistemológicos que orientan la formación, teniendo en vista una formación que avenga en el proceso de humanización de los seres humanos a partir de la comprensión de los entendidos determinantes en torno al proceso salud / enfermedad y de la realidad concreta. Para ello, comprendemos como necesario incorporar las concepciones que más avanzan en la explicación de la salud - Concepto Ampliado de Salud y el Concepto de Determinación Social del Proceso Salud-enfermedad -, así como la defensa de la Licenciatura Ampliada como propuesta de formación para una formación el omnilateral y la superación del actual modo de producción.

Palabras clave: 1. Formación humana; 2. Formación de profesores; 3. Educación Física y Salud; 4. Concepción de Salud.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Cursos de Educação Física de Feira de Santana – BA.....	20
QUADRO 2 – Ciclos da formação em Educação Física e as reformulações curriculares.....	38
QUADRO 3 – Síntese das concepções de saúde.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONDIESEF – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Superiores de Educação Física

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física

DCNT – Doenças Crônicas Não Transmissíveis

DIESPORTE – Diagnóstico Nacional do Esporte

DIREC – Diretoria Regional de Educação

EEFE – Escola de Educação Física e Esporte

ESF – Estratégia de Saúde da Família

ExNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física

FARB – Faculdade Regional da Bahia

FAN – Faculdade Nobre de Feira de Santana

FEF – Faculdade de Educação Física

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física

MS – Medicina Social

NASF – Núcleo de Apoio a Saúde da Família

NTE – Núcleo Territorial de Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCAF – Práticas Corporais/Atividade Física

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAB – Política Nacional de Saúde Básica

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNS – Pesquisa Nacional de Saúde
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
SCL – Saúde Coletiva
SIPD – Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares
SUS – Sistema Único de Saúde
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNIFACS – Universidade Salvador
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO E AS MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	25
2.1. Considerações sobre a categoria trabalho.....	25
2.2 O reordenamento do mundo do trabalho na dinâmica da sociedade capitalista.....	27
2.3. Modificações nos processos de Formação e atuação em Educação Física.....	35
3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE SAÚDE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	45
3.1. Mercadorização da saúde.....	47
3.2. A relação atividade física e saúde	50
3.2. O conceito de saúde	54
4. ANÁLISE DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE FEIRA DE SANTANA (BA) ...	66
4.1 Caracterização dos cursos.....	69
4.2. Concepção de mundo.....	72
4.3. Concepção de ser humano	77
4.4. Concepção de Educação Física	82
4.5. Concepção de Saúde	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6. REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

*“Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver o homem que quero ser.”
Thiago de Mello*

A presente pesquisa emerge de estudos anteriores, realizados na graduação e na especialização, que por sua vez foram motivados pela participação ativa em uma das trincheiras da luta de classes durante a graduação em Educação Física: o movimento estudantil¹. Foi nesse espaço de formação política e de consciência de classe que demos início aos debates em torno da formação humana, e, mais especificamente, da formação de professores de Educação Física², que resultou em uma monografia de graduação intitulada *Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: Uma análise do currículo da UEFS e da UFBA*.

Como fruto dessa investigação, deparamo-nos com a presença, no currículo de Educação Física da UEFS, de uma concepção de ser humano e de mundo atrelada à formação unilateral dos indivíduos e à manutenção da sociedade capitalista, bem como a presença norteadora das pedagogias do “aprender a aprender”³, que tem como princípios a ausência da ciência como norteadora da prática pedagógica e o ensino centrado nos interesses dos alunos, entre outros.

Ainda em nossa pesquisa de graduação, verificamos que o outro currículo analisado, do curso de Educação Física da UFBA, apresenta uma concepção de homem e de mundo muito bem definida e articulada com a proposta de licenciatura ampliada, onde a educação é entendida como fundamental para a formação plena dos indivíduos e para elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, tendo em vista a necessidade de superação das relações sociais capitalistas, e como horizonte histórico o projeto socialista de sociedade. Elevação cultural que é pretendida pelo processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos da cultura humana, estando incluso os conhecimentos da cultura corporal – ginástica, jogo, luta, dança,

¹ Entre 2010 e 2013 participei ativamente do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) através do Diretório Acadêmico de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e por duas gestões como corneador da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

² Ao utilizar o termo “Educação Física” em maiúsculo, seguimos a argumentação de Soares (1994), que utiliza o termo em maiúsculo para se referir às sistematizações científicas dos conteúdos da Educação Física.

³ Lema pedagógico denominado pelo professor Newton Duarte e que abarca um amplo e heterogêneo conjunto de pedagogias, tais como: o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, entre outros.

esporte, etc. –, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (MARTINS, 2011; COLETIVO DE AUTORES, 2012).

No ano seguinte, demos continuidade ao estudo em torno da formação humana, dessa vez, tendo como enfoque às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, a partir da monografia de especialização intitulada: *Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: Nexos e relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física*. Nela identificamos que tanto as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores – resolução CNE/CP nº 01/2002 – quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física – resolução nº 07/2004 – apresentam as competências e/ou habilidades enquanto perspectiva pedagógica norteadora para a formação de professores. Ou seja, também são orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender”.

Diante desses e de outros estudos⁴, nos colocamos na necessidade de investigar a nova proposta de diretriz para a formação em Educação Física, expressa na minuta de projeto de resolução para a audiência pública de 11/12/2015, que apresentava uma modificação importante e polêmica para a área: a unificação dos cursos e a extinção do bacharelado. Todavia, com o processo de impedimento do governo Dilma Rouseff/PT⁵ e instituição do governo de Michel Temer/MDB⁶ ao longo de 2016 e 2017, houve uma estagnação no processo de estabelecimento das novas diretrizes, o que nos colocou a necessidade de buscar outra problemática igualmente relevante.

Tendo como premissa um dos argumentos defendidos em diversas pesquisas e apresentada pelo então relator da referida minuta, Paulo Barone, de que o professor de Educação Física atua a partir de uma ação pedagógica, seja qual for o seu espaço de atuação e tendo em vista o aumento do número de professores de Educação Física atuando nos instrumentos do Sistema Único de Saúde (SUS), passamos a nos questionar se a formação em Educação Física tem dado conta de qualificar o profissional para atuar nesses espaços. Segundo Pinho (2011) a Educação Física historicamente acostumou-se a transferir os métodos

⁴ Há um conjunto de estudos na área a respeito da formação/atuação do professor de Educação Física. Destacamos as contribuições de Taffarel (1993), Lacks (2004), Nozaki (2004) Santos Júnior (2005), Almeida (2005), Silva (2006), Rodrigues (2007), Cruz (2009), Alves (2010), Dutra (2011; 2013), Pinto (2012), Azevedo (2012), etc., além das contribuições dadas pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) ao longo de mais de trinta anos de debate, e pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) há pelo menos 20 anos.

⁵ Partido dos Trabalhadores (PT).

⁶ Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que era denominado até recentemente de Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB),

e referências desenvolvidas nas ciências da saúde e biológicas e tomado emprestado suas teorias como meio de explicar a área da Educação Física, nesse sentido, surge dúvidas a respeito da relação Educação Física e saúde nos cursos de graduação, sobretudo, com as transformações na atenção à saúde brasileira nas últimas décadas.

A saúde pública no Brasil vem ganhando novos contornos desde a década de 1970, quando, em meio ao contexto de luta contra a ditadura militar nasceu o movimento da reforma sanitária, que gerou diversas discussões políticas relacionadas à saúde e que teve como marco a 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986. Os esforços realizados pelo movimento da reforma sanitária resultaram na redefinição a atenção à saúde no país, que é compreendida desde a Constituição Federal de 1988 como “direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

O advento do Sistema Único de Saúde (SUS), através da Lei nº 8.080 de 1990 (Lei Orgânica da Saúde), trouxe um salto qualitativo na concepção e atenção à saúde no país, ao compreender que há diversos fatores determinantes na saúde como a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer, a organização social e econômica do país, entre outros. Na atenção básica, por se pautar pela universalização das ações de saúde, descentralização, integralidade e regionalização no atendimento e por colocar a família, no seu contexto físico e social, como foco principal no processo de promoção da saúde através da Estratégia Saúde da Família (ESF).

Apesar de estar associada à saúde desde seus primórdios, apenas em 06 de março 1997 através da Resolução nº 218, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a Educação Física passou a ser reconhecida como profissão da área da saúde. Desde então, principalmente devido a predominância de doenças crônicas não transmissíveis e conseqüente mudança no perfil de morbidade e mortalidade da população (RODRIGUES et al., 2013), associado aos benefícios da prática de exercícios físicos – na maioria das vezes compreendido como uma relação de causa e efeito, como veremos mais a frente – impulsionou a presença de professores de Educação Física no SUS nos últimos anos.

Nesse sentido, foram desenvolvidas diversas iniciativas em que intervenções na área temática das “Práticas Corporais/Atividade Física” (PCAF) ganharam grande destaque. Entre as iniciativas estão a Política Nacional de Promoção da Saúde, publicada em 2006; o Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF), criado em 2008; e o Programa Academia da Saúde,

criado em 2011, entre outros. Esses espaços estão contribuindo para inserção do professor de Educação Física no SUS, mas também tem apontado para a necessidade de pensar a formação para a saúde.

O NASF, por exemplo, funciona como um apoio matricial às ESF através de um trabalho multiprofissional com base na integralidade e na troca de saberes entre profissionais e os sujeitos e coletivos de determinado território, como estratégia de prevenção de doenças. Para tanto, compreende o processo saúde-doença como algo determinado por diversos fatores, incluído os aspectos sociais, superando assim, a concepção de saúde biologicista e médico-centrada, ainda hegemônica atualmente.

Com essa proposta o NASF incorpora todos os profissionais que atuam no campo da saúde, entre eles, os professores e professoras de Educação Física⁷. Segundo Santos (2012 apud MARTINEZ; SILVA; SILVA 2014), o profissional de Educação Física está presente em cerca de 49,2% das equipes do NASF em todo o Brasil. Encontra-se entre as cinco profissões mais escolhidas pelos municípios na formação dos núcleos, o que demonstra ser um campo de grande inserção. No município de Feira de Santana-Ba existem 18 equipes do NASF, cada uma delas conta com um(a) professor(a) de Educação Física.

Dessa forma, é esperado que o professor de Educação Física ao adentrar no NASF saiba lidar com o trabalho multiprofissional, com a integralidade e que tenha uma concepção avançada de saúde, tal como é preconizado nas diretrizes do NASF apresentadas nos Cadernos de Atenção Básica n. 27:

Nesse sentido, destaca-se como essencial para a atuação do profissional de saúde o reconhecimento da promoção da saúde como construção gerada nessa dinâmica de produção da vida, assumindo, dessa maneira, múltiplos conceitos em sua definição, por exemplo, prevenção e humanização da saúde, com diferentes formatos em sua execução, podendo se apresentar como política transversal ou articuladora, dentro de uma matriz de princípios norteadores das práticas de saúde local. Assim, enfatizando a promoção da saúde, a PCAF deve ser construída a partir de componentes culturais,

⁷ Embora se tenha muito debate na área quanto a denominação do profissional que se forma em Educação Física, não há consenso entre ser chamado de “professor de Educação Física” ou “profissional de Educação Física”, e no NASF essa questão se agrava, pois aparecem sete classificações diferentes, sendo “profissional de Educação Física” e “avaliador físico” as mais utilizadas. A portaria nº 256, da Secretaria Nacional de Saúde, de 11 de março de 2013, tentou resolver esse problema criando a classificação provisória de “profissional de educação física na saúde”.

Todavia, essa portaria desconsidera todo o debate realizado na área em torno dessa questão ao criar mais uma denominação. Desconsidera também a realidade concreta dos trabalhadores que atuam no NASF, pois na pesquisa realizada por Santos (2012) apud Martinez, Silva e Silva (2014), depois de entrevistar 296 profissionais em todo o país, constatou-se que 74,7% são formados em Licenciatura, ou seja, são professores.

Ademais, não obstante esses elementos citados, utilizaremos aqui a denominação de “professores de Educação Física”, por compreender que somos professores em qualquer espaço de atuação, já que nossa intervenção é pedagógica.

históricos, políticos, econômicos e sociais de determinada localidade, de forma articulada ao espaço-território onde se materializam as ações de saúde, cabendo ao profissional de saúde a leitura abrangente do contexto onde irá atuar profissionalmente e como ator social (BRASIL, 2009, p. 142-143).

Todavia, vem sendo constatado que a formação de professores de Educação Física ainda está distante do SUS (PRADO e CARVALHO, 2016). Os motivos para esse descompasso entre a formação e a atuação para a saúde pública podem ser explicado pela forte tradição técnico-esportiva e médico-centrada que acompanha a Educação Física desde berço e têm gerado resistência aos processos de reformulações curriculares (FRAGA, CARVALHO E GOMES, 2012). Além disso, problemas de ordem estrutural política e financeira têm dificultado as modificações na formação em Educação Física.

Estudos como os de Pasquim (2009)⁸, Anjos e Duarte (2009)⁹, Pinho (2011)¹⁰ e Pinto (2012)¹¹ Santiago, Fe e Pedrosa (2014)¹² demonstram que seja em cursos de licenciatura ou de bacharelado, a formação em Educação Física não tem dado subsídios para uma atuação qualificada na saúde pública. Os currículos dos cursos analisados por Anjos e Duarte (2009), por exemplo, apresentam a predominância de disciplinas cujo enfoque é curativo, terapêutico ou prescritivo, tais como: Primeiros-Socorros e Atividade Física para grupos especiais. As autoras endossam a tese de que os cursos de Educação Física ainda estão fundamentados no modelo médico-centrado, restrito às patologias e acometimentos, ao invés de estarem direcionados à melhoria do estado de saúde da população.

O fato é que os muitos profissionais de Educação Física desconhecem noções básicas de saúde pública e saúde coletiva. Em pesquisa realizada por Carvalho et al. (2010) onde foram entrevistados 20 profissionais de Educação Física, todos com mais de um ano de formação, apenas 2 deles demonstraram possuir conhecimentos a cerca da saúde pública e saúde coletiva. Os autores ainda relatam que grande parte dos entrevistados, afirmaram que não tiveram contato com a saúde pública durante a formação.

⁸ Analisou os cursos de bacharelado e licenciatura da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE), da Universidade de São Paulo (USP) e os cursos de bacharelado e licenciatura da Faculdade de Educação Física (FEF), da Universidade de Campinas (UNICAMP).

⁹ Também analisaram universidades paulistas: os cursos de licenciatura e bacharelado da EEFE/USP e da FEF/UNICAMP, além do curso de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o curso de bacharelado da Universidade São Judas Tadeu.

¹⁰ Também analisou o currículo dos cursos da FEF/UNICAMP.

¹¹ Analisou os cursos de educação física de universidades federais do nordeste: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

¹² Analisaram o curso de educação física da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Por mais que essas pesquisas nos permita inferir a respeito da formação para a saúde na Educação Física, esse debate é bastante novo na área e carece de contribuições. Fizemos algumas buscas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando as palavras chaves “Formação, Educação e Saúde” e “Educação Física e Sistema Único de Saúde (SUS)” no período entre 2008 – ano em que o NASF foi criado – e 2016 – último ano possível no banco de dados. Detemo-nos apenas aos primeiros 200 trabalhos que surgiram através de cada busca, ou seja, um total de 400 trabalhos. Destes, somente 13 tratam da relação entre a formação de professores de Educação Física e Saúde. Também foram encontradas outras 14 pesquisas que problematizam a intervenção do professor de Educação Física no SUS.

Dessa forma, haja vista a pequena – embora crescente – quantidade de publicações no banco de teses e dissertações da CAPES, cabe realizar uma atualização desse debate buscando sedimentar lacunas deixadas por essas pesquisas e solidificar os argumentos em torno da concepção que compreenda a saúde a partir de múltiplos determinantes e que desse modo contribua para uma formação de professores de Educação Física cada vez mais ampla e completa tendo em vista o desenvolvimento omnilateral do ser humano. Por mais interesse que o tema atividade física e saúde desperte na área, a discussão dessa relação passa longe do enfoque filosófico e político (CARVALHO, 2001b).

Tal fato traz implicações delicadas para o campo do conhecimento e da intervenção, uma vez que essa interpretação adota um olhar parcial/distorcido da realidade, que não leva em conta outros fatores contextuais relevantes aos quais as pessoas estão submetidas e que não podem ser dissociados de seus cotidianos: distribuição de renda populacional, nível de (des)emprego, condições sanitárias básicas, condições de moradia e alimentação, grau de escolaridade, (in)disponibilidade de tempo livre, acesso a serviços de saúde e educação, entre outros, também são aspectos que amoldam as condições da vida humana e, portanto, precisam ser igualmente considerados (BAGRICHEVSKY E ESTEVÃO, 2005, p. 66).

Entendemos que o professor age intencionalmente como mediador deste processo de aquisição humana particular do legado objetivado historicamente pela prática social. Assim, uma compreensão distorcida da realidade por parte do professor, nesse caso, uma visão distorcida do fenômeno saúde e de suas determinações, implica numa intervenção pedagógica, numa mediação que pouco contribui para a compreensão do real por parte do aluno. Sendo assim, a formação de professores deve contribuir para a superação da formação unilateral e é nessa perspectiva que fundamentamos nossa pesquisa.

Nosso estudo, portanto, se insere e se inscreve no embate de projetos que direcionam a formação de professores de Educação Física, e conseqüentemente a formação da classe trabalhadora através da prática pedagógica desse professor em seus diferentes espaços de atuação. Esse embate é a forma particular que se expressa luta de classes e o embate de projetos de sociedade entre burguesia e proletariado, tendo como terreno o atual estágio do capitalismo¹³.

Partimos do pressuposto de que as ideias dominantes em cada época são as ideias da classe dominante (MARX e ENGELS, 2007), nesse sentido, a burguesia, enquanto classe dominante no capitalismo, dita tanto a forma quanto o conteúdo da formação da classe trabalhadora. Segundo Frigotto (2003), para a perspectiva da classe dominante a educação da classe trabalhadora deve estar voltada para as demandas do capital, a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. O que implica dizer que a escola ou a universidade tal como está organizada no contexto desse modo de produção não pode (e nem é sua intenção) contribuir para a formação do ser humano por completo.

Em contra partida, dialeticamente, a classe trabalhadora busca construir um processo educativo a partir da apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que contribuam para o desenvolvimento das capacidades humanas e que possibilite a compreensão da realidade concreta, a fim de direcionar os próprios interesses dos trabalhadores.

A educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidade que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (GRZYBOWSKI, 1986, p. 41-42 apud FRIGOTTO, 2003, p. 26).

Ademais, esse embate no âmbito da formação de professores implica no direcionamento do processo de humanização (educação) das novas e futuras gerações. Dessa forma, se expressa como um problema vital para a humanidade a garantia de uma formação qualificada dos professores em geral, e em específico a formação de professores de Educação

¹³ Estamos falando da fase imperialista do capital que se refere ao processo de acumulação capitalista em escala mundial na fase do capitalismo monopolista (BOTTOMORE, 2012, p. 298) e do caráter neoliberal que os Estados capitalistas assumiram a partir das décadas do fim da década de 1970 (ANDERSON, 1995). Esse estágio também é marcado por uma profunda crise econômica que impulsionou transformações na base técnica do trabalho, e, conseqüentemente, na redefinição do processo formativo do trabalhador, que, no Brasil de 2018, ganha novos contornos com a reforma trabalhista e do ensino médio.

Física, enquanto uma condição primordial para que seja possível elevar o padrão cultural da classe trabalhadora.

Dentro do esforço local, regional e nacional destacamos a questão da formação de professores e militantes culturais, sujeitos históricos dos quais depende, em parte, em função da qualidade da atuação pedagógica, científica e política, os rumos que podem ter a formação humana de criança, jovens e adultos e a construção da cultura, em nosso caso, a cultura corporal (SANTOS JUNIOR et al, 2009, p. 33).

Assim, há a necessidade de investigar cientificamente os problemas em torno da formação de professores, expressos na realidade concreta e objetiva e que necessitam de respostas igualmente concretas e objetivas. Algumas dessas problemáticas foram levantadas por Taffarel (1993) no início dos anos de 1990 e perduram até os dias atuais, tais como: a) processo de formação profissional acrítico, ahistórico e a-científico; b) currículo desportivizado; c) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social; d) o saber tratado de maneira fragmentada; e) dicotomia entre teoria e prática; e f) processo de formação voltado para a estabilização do sistema vigente.

Neste sentido, temos como **objeto de estudo** a formação de professores de Educação Física, e em especial o trato com conteúdo saúde nos currículo dos cursos de Educação Física do município de Feira de Santana (BA).

Assim, é a partir da reflexão sobre a realidade da formação de professores de Educação Física e das demandas em torno de sua atuação no âmbito da saúde que extraímos o **problema** que é o fio condutor dessa pesquisa: *Qual a relação entre os marcos teórico-conceituais do NASF e os projetos formativos dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA)?*

Escolhemos o município de Feira de Santana por ser a segunda maior cidade da Bahia, com uma estimativa de 609.913 habitantes¹⁴ sendo considerada uma metrópole composta por outras seis cidades e que demanda a cada dia a ampliação dos serviços de atenção básica e da formação no ensino superior. Na cidade, como vimos, há 18 equipes do NASF e segundo os dados do site de cadastro de instituições e cursos de educação superior do Ministério da Educação, o e-MEC, existem 15 instituições que fornecem um total de 19 cursos de Educação Física no município, sendo 6 cursos presenciais e 13 à distância.

¹⁴ Segundo dados do IBGE divulgados no dia 29 de agosto de 2018 e disponível em www.ibge.gov.br

Quadro 1 – Cursos de Educação Física de Feira de Santana-BA.

Instituição	Titulação	Modalidade (s)
Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)	Licenciatura e Bacharelado	À distância
Centro Universitário Internacional – UNINTER	Licenciatura e Bacharelado	À distância
Centro Universitário FACVEST	Licenciatura	À distância
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI	Licenciatura e Bacharelado	À distância
Centro Universitário de Maringá UNICESUMAR	Licenciatura	À distância
Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU	Licenciatura	À distância
Faculdade Nobre (FAN)	Bacharelado	Presencial
Faculdade Pitágoras de Feira de Santana	Bacharelado	Presencial
Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana (FTC)	Bacharelado	Presencial
Faculdade UNINASSAU Feira de Santana	Bacharelado	Presencial
Universidade Anhanguera – UNIDERP	Licenciatura e Bacharelado	À distância
Universidade Estácio de Sá (UNESA)	Bacharelado	À distância
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Licenciatura	Presencial
Universidade Salvador UNIFACS	Bacharelado	Presencial
Universidade Tiradentes UNIT	Bacharelado	À distância

Optamos por analisar somente os cursos presenciais, pois os cursos à distância demandariam um debate mais aprofundado a respeito dessa modalidade de ensino e não tivemos condição de realiza-lo no momento. Dos 6 cursos presenciais, um ainda não foi iniciado e outros dois são bastante recentes, iniciados em 2016 e 2017, nos restando três cursos para análise.

Como há instituições privadas em nossa pesquisa, por questões éticas e por solicitação dessas faculdades como condição para fornecimentos dos materiais, não citaremos os nomes das instituições no processo de análise. Dessa forma, para fins expositivos, utilizaremos letras em ordem alfabética para denomina-las da seguinte forma: Instituição A, Instituição B e Instituição C.

Sendo assim, tivemos como **objetivo**: *Identificar* a relação entre os marcos teórico-conceituais do NASF e os projetos formativos dos cursos de Educação Física de Feira de

Santana (BA). No âmbito **específico**, objetivamos: *analisar* os documentos oficiais (Currículo, Projeto Político Pedagógico, ementas e etc.) dos cursos de Educação Física de Feira de Santana-BA; *investigar* a concepção de saúde que fundamenta as propostas de formação em Educação Física em Feira de Santana-BA; e *discutir* as bases conceituais que devem fundamentar as propostas de formação de professores de Educação Física.

Com base na pesquisa realizada podemos afirmar que as concepções de saúde expostas nos documentos oficiais dos cursos de Educação Física de Feira de Santana não expressam a concepção presente nas diretrizes que orientam a atuação no NASF. Isso significa dizer, que os cursos analisados apresentam uma concepção de saúde que não coadunam com aquela expressa nas diretrizes do NASF, que compreende a saúde de modo ampliado, reconhecendo que há uma “complexa rede de condicionantes e determinantes sociais da saúde” (BRASIL, 2009, p. 18). Dessa forma, os cursos não avançam no modo de explicar o processo saúde-doença.

Para chegar a este resultado, utilizamos como técnica de pesquisa a **análise de conteúdo**, que segundo Bardin apud Triviños (1987) é utilizada nas mensagens escritas, por serem mais estáveis e constituírem um material objetivo, o que nos dá a oportunidade de voltar ao objeto sempre que for desejado. Os conteúdos que analisamos foram o projeto político pedagógico, o currículo e o plano de ensino das disciplinas da área de saúde dos cursos de formação em Educação Física no município de Feira de Santana-BA.

A análise de conteúdo é constituída por três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987). A pré-análise é basicamente o levantamento e organização do material. Desse modo, nesse primeiro momento realizamos um inventário dos artigos, monografias, dissertações e teses que tratam de problemáticas relacionadas à formação de professores de Educação Física e de sua relação com a saúde. Também nessa etapa levantamos os documentos oficiais dos cursos que serão analisados.

O segundo momento, a descrição analítica, começa já na pré-análise a partir do estudo dessa bibliografia e documentos mencionados acima. Contudo, nessa etapa acrescenta-se a análise dos conteúdos dos documentos oficiais dos cursos. Todo esse material fora submetido a um estudo aprofundado e orientado pelos referencias teóricos e pelas hipóteses.

A última fase, a interpretação inferencial, foi o momento de se apoiar nos dados dos materiais de informação, garantir uma reflexão aprofundada e apontar “proposições básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Entendemos que essas etapas não são lineares, pois todas elas se relacionam ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, tentamos desenvolver uma reflexão filosófica, que segundo Saviani (2004) é o ato de se debruçar sobre os problemas que se apresentam na realidade concreta e objetiva e que abre o caminho para a ciência sob três preceitos básicos: i) ser radical, ii) rigorosa e iii) e de conjunto.

Ser *radical* implica ir à raiz do problema, até seus fundamentos, operando uma reflexão em profundidade. Dessa forma, buscamos compreender o processo de reordenamento do mundo do trabalho na sociedade capitalista e suas implicações na formação de professores de Educação Física. Buscamos também discutir as determinações sociais sobre a saúde, as diferentes explicações a respeito do processo saúde-doença e problematizar a relação entre Educação Física e Saúde.

A reflexão para ser radical também necessita ser *rigorosa*, ou seja, ser desenvolvida sistematicamente, a partir de métodos determinados, que busque questionar o senso comum e as generalizações que pode ocorrer na ciência. Nesse caso, nos embasamos no materialismo histórico e dialético, que segundo Frigotto (2000), não é somente um método de análise da realidade, mas é também uma concepção de mundo ou postura e uma práxis. Dessa forma, nossa pesquisa parte de uma perspectiva de mundo que visa a superação da sociedade de classes. É a partir dela que buscamos analisar a realidade concreta e apreendê-la no plano do pensamento e apontar transformações e novas sínteses para a formação de professores.

Por fim, a reflexão deve ser de conjunto, porque não há a possibilidade de um problema ser superado de forma individual, sem relacioná-lo com o contexto em que está inserido. Dessa forma, nos ancoramos em pesquisas anteriores de um conjunto de pesquisadores que se dedicam em contribuir para a formação das novas e futuras gerações, tanto através de suas pesquisas como através da ação coletiva organizada em sindicatos, partidos e movimentos sociais e estudantis.

Para tanto, corroboramos com Kuenzer (1998), ao ressaltar a importância das categorias de conteúdo e de método, determinadas pelo materialismo histórico dialético, pois estas serviram/servem de suporte para as intervenções na transformação da realidade, se conseguimos articular adequadamente as categorias de análise macro e microeconômicas, teórica e prática, através de um caminho metodológico que nos permita a compreensão do

concreto pela mediação do abstrato, e do todo através da mediação da parte. Portanto, são as categorias que direcionaram nossa investigação, análise e exposição.

Sendo assim, tomamos a *contradição* enquanto as categorias metodológicas centrais do nosso trabalho – as categorias do próprio método dialético. Segundo Lefebvre (1979) apud Kuenzer (1998), nada existe no mundo sem uma relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado. Desse modo, buscamos a todo o momento captar o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, buscando apreender a riqueza do movimento e da complexidade do real em suas múltiplas determinações (KUENZER, 1998, p. 65).

As categorias de conteúdo são a aplicação das categorias metodológicas no particular, determinadas pelo objeto da pesquisa e pela finalidade da investigação. Dessa forma, definimos enquanto categorias de conteúdo: a concepção de mundo, concepção de homem (educação), concepção de Educação Física e a concepção de saúde. Elencamos essas categorias, pois para extrair a *concepção de saúde* foi necessário identificar a *concepção de mundo*, a *concepção de ser humano* e a *concepção de Educação Física* dos cursos, haja vista que essas concepções estão intimamente associadas.

2. REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO E AS MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

“Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real.”
Friedrich Engels

2.1 Considerações sobre a categoria trabalho

Do ponto de vista Marxiano e Marxista, as investigações sobre a educação não podem desconsiderar sua relação com o trabalho em determinado modo de produção. Dessa forma, ao passo que tratamos do fenômeno educacional, mais precisamente em sua expressão singular que é a formação de professores de Educação Física, devemos antes, explicitar sobre a categoria trabalho e as modificações no mundo do trabalho na atual sociedade e que determinam também os processos educativos.

Assim, é necessário considerar que o trabalho, intercâmbio orgânico entre o ser humano e a natureza, é a uma atividade vital para os seres humanos. Pois, é através do trabalho que o ser humano transforma a natureza para garantir seus meios de subsistência e suprir suas necessidades, e, ao passo que transformar a natureza, transforma também a si próprio. Nesse sentido, é pelo trabalho que homem se torna homem (ENGELS, 1999).

Em que pese ser verídico afirmar que os animais também transformam a natureza, a exemplo das habitações feitas por pássaros, abelhas, castores e formigas, os animais, porém, modificam a natureza sempre da mesma forma e para suprir uma necessidade imediata sua e/ou de sua cria. Dessa forma, o animal produz *“unilateral[mente]”* e sob o domínio imediato da carência física, enquanto o ser humano produz *“universal[mente]”*, ampliando para além da carência física imediata, podendo reproduzir a natureza inteira e sob diferentes formas, e se defrontar *“livre[mente]”* com o seu produto (MARX, 2004).

Na sua atividade, os homens não se contemplam em se adaptar à natureza. Transformam-na, em função das suas necessidades em evolução. Inventam objetos capazes de os satisfazerem e criam meios para produzirem esses objetos, os utensílios, e depois as máquinas mais complexas. Constroem habitações, tecem vestimentos e produzem outros valores materiais. A cultura espiritual dos homens desenvolve-se igualmente com o processo da produção dos bens materiais; os seus conhecimentos sobre o mundo que os rodeia e sobre eles mesmos aumentam, a ciência e a arte tomam impulso (LEONTIEV, 1977, p. 52).

Em suma, a diferença substancial entre o animal e o homem é que o primeiro pode apenas modificar pelo mero fato de sua presença nela, enquanto que o segundo além de modificar a natureza, domina-a e obriga a servir-lhe (ENGELS, 1999).

Entretanto, o trabalho modifica-se ao longo da história, e o que era “a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física” (MARX, 2004, p. 84). A divisão do trabalho em manual e mental (intelectual) possibilita que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos (MANACORDA, 2000).

Desse modo, as atuais relações de produção impedem o pleno desenvolvimento humano, formando um ser unilateral, estranhado (*Entfremdung*) e alienado (*Entausserung*). O trabalhador não tem acesso não somente aos objetos mais necessários para a produção e manutenção de sua vida, mas também é despojado dos objetos de trabalho, impedindo-o de trabalhar, de realizar a atividade que produz sua humanidade. A apropriação do objeto aparece como estranhamento, pois quanto mais objetos o trabalhador produz, menos ele pode se apropriar, ficando cada vez mais dominado pelo seu produto, pelo capital (MARX, 2004).

O trabalhador cada vez mais se empobrece enquanto a força criativa do seu trabalho passa a se constituir frente a ele como força do capital, como “potência estranha” e ele “se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza”. Todos os progressos da civilização, todo aumento das forças produtivas, enriquecem o capital e não o trabalho, acrescentam apenas o poder que domina o trabalho, e daí decorre como processo necessário que suas próprias forças se coloquem perante os trabalhadores como estranhas (MANACORDA, 2000, p. 50).

Assim, segundo Frigotto (2005), essa atividade assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: o trabalho como mundo da necessidade e o trabalho como mundo da liberdade.

O primeiro está subordinado às necessidades imperativas do ser humano considerado em sua condição de ser histórico-natural que necessita produzir os meios da manutenção de sua vida biológica e social. É a partir da resposta a essas necessidades imperativas, que, por sua vez, estabelecem uma relativa variação histórica, que o ser humano pode fruir do trabalho mais especificamente humano – trabalho criativo e livre ou trabalho não-delimitado pelo reino da necessidade. [...] A segunda dimensão da centralidade – o princípio educativo do trabalho – deriva de sua especificidade de ser uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado, desde a infância.

Quando não se socializa este valor, a criança e o jovem tornam-se, no dizer de Gramsci, espécies de *mamíferos de luxo*, que acham natural viverem do trabalho e da exploração dos outros. Não se trata aqui de defender a exploração capitalista infanto-juvenil, que mutila e degrada a vida da infância e da juventude. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transforma-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer suas vitais e socioculturais (FRIGOTTO, 2005, p. 14-15).

O trabalho se encontra então dividido, assim como a sociedade de classes. Dividido também está o próprio ser humano, unilateral, incompleto. A essência humana aparece como essência alienada, nega as relações que o homem mantém com o produto e o processo de trabalho, com sua própria atividade produtiva, e com os outros homens que se defronta no processo de trabalho (SAVIANI, 2005). O que nos põe a tarefa de voltarmos a abolir a divisão do trabalho, agora em um patamar mais alto da humanidade (MANACORDA, 2000).

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser ‘não apenas meio de vida’, mas ‘o primeiro carecimento da vida’, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo (LUKÁCS, 1978, p. 16 apud NOZAKI, 2005, p. 19).

De acordo com Nozaki (2005), a alienação subordinada pelo metabolismo do capital tem em si uma contradição: por um lado, potencializa as forças produtivas (cria riqueza, avanços tecnológicos), por outro, cria relações sociais de extrema desigualdade, por não socializar o resultado do trabalho humano, ou não realizar as mercadorias por ele produzidas. Para o autor, fundamentado em Marx e Engels, essa contradição refere-se à tensão entre capital x trabalho que perpassa uma sociedade cindida em classes sociais. Tal contradição cria crises que compõem a estrutura do capital.

2.2 O reordenamento do mundo do trabalho na dinâmica da sociedade capitalista

As crises são inerentes ao modo de produção capitalista, sendo um movimento cíclico, desigual e combinado. “Quando o sistema é saudável, recupera-se rapidamente de suas convulsões. Quanto menos sadio for, porém, mais prolongadas se tornam as convalescenças, mais anêmicas as recuperações e maior é a possibilidade de que ele ingresse numa longa fase de depressão (BOTTOMORE, 2012).”

Para superar as crises, a burguesia utiliza em geral de três artifícios: a intensificação da exploração da força de trabalho, a destruição das forças produtivas e a conquista de novos mercados. Todavia, essas medidas não eliminam as crises *ad aeternum*, ao contrário, alimentam um novo ciclo de acumulação que tende a promover crises mais gerais e violentas, com os meios para evita-las cada vez mais limitados (MARX E ENGELS, 2010). Cada novo ciclo tende a demandar modificações no mundo do trabalho.

Desde já está claro que, em virtude desse ciclo de rotações conexas, que abarca uma série de anos e no qual o capital está preso por uma parte fixa, tornam-se uma base material para as crises periódicas em que os negócios passam por fases sucessivas de depressão, animação média, auge, crise. São bem diversos e díspares os períodos em que se aplica capital. Entretanto, a crise constitui sempre o ponto de partida de grandes investimentos novos e forma assim, do ponto de vista de toda a sociedade, com maior ou menor amplitude, nova base material para o novo ciclo de rotações (MARX, 1987 apud COGGIOLA E MARTINS, 2006, p. 36).

Por exemplo, após a segunda guerra mundial os principais países capitalistas lograram de um cenário de prosperidade denominado de Estado de Bem Estar Social. Ao longo de décadas através do modelo taylorista/fordista de produção e de uma concepção de Estado Keynesiano foi possível manter altas taxas de crescimento da economia, expansão do consumo acumulado pela produção em massa e a valorização da força de trabalho e de seu poder aquisitivo (PANIAGO, 2012).

No entanto, no início da década de 1970, novas contradições são colocadas, o capitalismo entra novamente em colapso e encerra seus anos dourados a partir de mais uma crise cíclica, denominada de Crise do Petróleo. Nessa ocasião a tendência decrescente da taxa de lucro foi provocada pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistada por intensa movimentação dos trabalhadores após a segunda guerra mundial (ANTUNES, 1999 apud NOZAKI, 2011).

Para Antunes (1997) essa foi uma crise mais profunda do que suas antecessoras, pois demandou intensas modificações no processo de trabalho e de produção capitalista. Trata-se então de uma crise de caráter estrutural, a mais aguda do século XX. Muito embora esse caráter estrutural ou permanente seja questionado por alguns autores como Coggiola e Martins (2006), é consenso que algo muito significativo se alterou na forma que o regime capitalista vinha funcionando até então. O que não se alterou foi a essência do capital. A mesma continua – hoje mais do que nunca – cindida em duas classes antagonicamente

opostas: a burguesia e o proletariado. Onde o primeiro é o detentor dos meios de produção e explora o segundo que apenas tem sua força de trabalho para vender.

Logo ficou evidente que o modelo taylorista/fordista, baseado na produção e na racionalização do trabalho e modelo de Estado keynesiano, de intervenção positiva nos direitos sociais, eram insuficientes para tirar o capital dessa profunda depressão.

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”) (HARVEY, 2010, p. 135).

Diante desse quadro de rigidez buscaram-se novos padrões de produtividade e emergem novos processos de trabalho. Era um período de salto tecnológico. A automação e a robótica adentraram por completo ao universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e produção do capital (ANTUNES, 1997). O cronômetro e a produção em série dão lugar a uma produção flexível. O taylorismo-fordismo abre espaço para o toyotismo e sua possibilidade de realizar mudanças rápidas, como explica Harvey (2010):

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual tanto entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados) (HARVEY, 2010, p. 140).

Esse não foi um processo unicamente de ruptura com o modelo de produção anterior, pois, carrega elementos de continuidade e descontinuidade, a acumulação flexível é algo relativamente distinto do modelo de produção anterior. Antunes (2002) elenca alguns traços

dos quais o modelo de acumulação flexível ou toyotismo se diferencia do taylorismo/fordismo:

1) *é uma produção muito vinculada à demanda*, visando atender às exigências *mais individualizadas* do mercado consumidor, diferenciando-se da produção *em série e de massa* do taylorismo/fordismo. Por isso sua produção *é variada e bastante heterogênea*, ao contrário da homogeneidade fordista; 2) fundamenta-se no trabalho operário em *equipe*, com *multivariabilidade* de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar *simultaneamente* várias máquinas (na Toyota, em média, até 5 máquinas), alterando-se a relação *homem/máquina* na qual se baseava o taylorismo/fordismo; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo; 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, incluindo as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista [...] (ANTUNES, 2002, p. 31-32 – itálicos do autor).

Ou seja, o mundo do trabalho modificou-se radicalmente. O proletariado fabril, industrial, manual, diminui nos países de capitalismo avançado em paralelo a uma heterogeneização da classe trabalhadora¹⁵ com o crescimento no setor de serviços. Os padrões se aproveitaram da grande quantidade de exercito de reserva (desempregados e subempregados) e do enfraquecimento do movimento sindical para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. Os direitos trabalhistas foram desregulamentados, flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para sua nova fase de expansão. Assim, direitos e conquistas históricas do proletariado são substituídos e eliminados do mundo da produção (ANTUNES, 1997; HARVEY, 2010).

Destaca-se o movimento defensivo da classe trabalhadora nesse período. De acordo com Antunes (1997), os sindicatos abandonaram a perspectiva socialista tão presente nos anos 60/70 aderindo ao acrítico sindicalismo de participação e negociação, que em geral aceitam a ordem do capital e do mercado, questionando apenas seus aspectos fenomênicos. A derrocada da União Soviética e o “fim do socialismo” tão propagado pela mídia contribuíram para esse período de refluxo da classe trabalhadora.

Outra rigidez apontada por Harvey (2010) se dava no instrumento estatal. A movimentação da classe trabalhadora nos países centrais forçou os Estados a se comprometerem com programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc)

¹⁵ Que Antunes (1997) chama de classe-que-vive-do-trabalho.

justamente em um período em que a rigidez da produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos.

A forte deflação de 1973-1975 indicou que as finanças do Estado estavam muito além dos recursos, criando uma profunda crise fiscal e de legitimação. A falência técnica da cidade de Nova Iorque em 1975 – cidade com um dos maiores orçamentos públicos do mundo – ilustrou a seriedade do problema (HARVEY, 2010, p.137).

Dessa forma, longe de uma compreensão de que a crise é um fenômeno próprio do sistema capitalista, passam a responsabilizar o Estado em sua fase intervencionista pelos desequilíbrios financeiros e econômicos provocados. Por essa mesma razão, governos, intelectuais e organizações passam a se atentar para o Estado como sendo um espaço eficaz para a reversão da crise que supostamente ele mesmo gerou (PANIAGO, 2012). Hayek, por exemplo, afirmava que era necessária uma disciplina orçamentária por parte do Estado para conter os gastos com bem-estar e restaurar a taxa natural de “desemprego” para quebrar os sindicatos, que, segundo ele, gozavam de excessivo e nefasto poder imposição sobre os gastos sociais do Estado (ANDERSON, 1995).

Essa lógica neoliberal prevaleceu nos países de capitalismo avançado – inclusive em países com governos de orientação socialista ou socialdemocrata, como na França – a partir dos anos 80 com a ascensão de Margaret Thatcher ao governo Britânico e Ronald Reagan ao governo Norte-americano¹⁶, cada qual a seu modo. De acordo com Anderson (1995), os governos Thatcher realizou um dos pacotes de medidas mais ambiciosos dentre as experiências neoliberais: elevaram as taxas de juros, diminuíram drasticamente os impostos sobre altos rendimentos, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical, cortaram os gastos sociais e lançaram um amplo programa de privatização.

Nos países mais periféricos do capital, a reestruturação produtiva e as medidas neoliberais começaram a ter força na viragem dos anos 1980 para 1990. O Brasil, dotado de relevante parque industrial, experimentou tais medidas pela primeira vez com o governo Collor de Melo que iniciou o processo de privatização, promoveu a reforma interministerial e colocou à sua disposição uma série de funcionários públicos. No entanto, é com o governo de

¹⁶ Embora o pioneirismo em medidas de cunho neoliberal tenha sido sob a ditadura chilena de Pinochet, quase um decênio antes dos governos Britânico e Norte-americano.

Fernando Henrique Cardoso (FHC) que ocorre a efetiva implementação do neoliberalismo no Brasil. FHC foi responsável pela implementação das desregulamentações, privatizações, ataque aos salários e aos sindicatos e abertura econômica ao mercado mundial (MACIEL et al., 2011).

Após os oito anos do governo FHC, a cartilha seguiu a mesma. Por mais que os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef tenham surgido do enraizamento do PT na classe trabalhadora e, até certo ponto, tenham garantido o crescimento dos direitos sociais através de diversas medidas – bolsa família, bolsa escola, Programa Universidade Para Todos (PROUNI), etc. –, não romperam com a lógica neoliberal. Muito pelo contrário. Os governos de conciliação de classes do Partido dos Trabalhadores intensificaram a transferência de verbas da iniciativa pública para a privada, as privatizações e as reformas trabalhistas, sindical, previdenciária e universitária (MACIEL, et al., 2011).

Não satisfeita, a burguesia realizou o processo de impeachment à Dilma e a substituição da presidenta por Michel Temer para aprofundar as medidas que retiram direitos do proletariado. Desde então, sobre o pretense discurso de ajuste fiscal, o governo Temer aprovou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 – que tramitou no Senado como PEC 55 – que limita os gastos do governo federal pelos próximos 20 anos. Concomitantemente, atacou a educação e a saúde com a reforma do ensino médio e a reforma na Política Nacional de Saúde Básica (PNAB). Como se não bastasse essas medidas, estabeleceu o maior ataque aos trabalhadores brasileiros com a reforma trabalhista, a aprovação da terceirização das atividades fim, sem contar na provável reforma da previdência.

É possível observar, portanto, que o Brasil está inteiramente integrado à lógica imperialista mundial e desde o início dos anos de 1990 até os dias atuais segue a cartilha neoliberal de retirada de direitos da classe trabalhadora ao passo que retira do Estado responsabilidades que outrora tinha. Cabe ressaltar que também no Brasil a classe trabalhadora ao longo desse período se encontrou – e ainda se encontra – dispersa e em posição defensiva frente a esses ataques.

Contudo, por mais que tenha ocorrido uma grande mudança na capacidade de intervenção estatal em todo mundo a partir do neoliberalismo – com cada país tendo sua particularidade – isso não significa que o intervencionismo estatal tenha diminuído de modo geral, pois, em alguns aspectos a intervenção do Estado alcança hoje um grau bem mais fundamental, por exemplo, no tocante ao controle do trabalho (HARVEY, 2010).

Segundo Frigotto (2003), o ajuste neoliberal se manifesta no campo educacional e da qualificação do trabalhador por meio de um “rejuvenescimento” da teoria do capital humano, que se apresenta após a crise fordista, com uma face mais social.

Os grandes mentores desta vinculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais (FRIGOTTO, 2003, p. 145).

A burguesia trata da educação da classe trabalhadora com grande interesse, pelo fato desta ser um instrumento fundamental para a manutenção da própria burguesia enquanto classe dominante (MÉSZÁROS, 2005). Isso porque a educação está situada como importante mediadora de alguns objetivos da classe dominante, como o de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista” (Idem, p.15). Dessa forma, para a burguesia é necessário qualificar a formação trabalhador, mas não muito, pois á ela – a burguesia – é interessante que esse novo tipo de trabalhador atenda apenas às novas demandas da sociedade capitalista, haja visto que o conhecimento é também uma força na concretização dos interesses dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2003).

Ademais, o sistema educacional é utilizado também para “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Idem, p.15). Afinal, a classe que detém os meios de produção e reprodução da vida detém também os meios para a reprodução espiritual, ou seja, das ideias e valores necessários para a continuidade do processo produtivo, como afirmara Marx e Engels:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe serão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensam; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como

pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias dominantes da época (MARX E ENGELS, 2009, p. 67).

Assim sendo, a reestruturação produtiva é acompanhada por modificações no plano econômico, político e também no plano ideológico. Este último tem como marco o fim da União Soviética e a queda do muro de Berlim para produção de teorias que propagam o fim da história, fim das ideologias, fim do socialismo, fim das classes sociais... pressupostos delineadores da visão pós-moderna¹⁷ de mundo, que tem forte influência no campo da educação através de teorias que Duarte (2011) denominou de “pedagogias do aprender a aprender”¹⁸.

O processo de reordenamento do mundo do trabalho, portanto, exigiu mudanças no conteúdo do trabalho, que por sua vez, demandou, no campo da formação humana, uma requalificação do trabalhador. Com isso, houve uma redefinição do conteúdo escolar necessário para a formação da força de trabalho, priorizando disciplinas essenciais para a formação das competências exigidas pelo mundo do trabalho. Assim, disciplinas como informática e língua inglesa tornam-se estratégicas, enquanto que outras, como artes e educação física, são secundarizadas.

A Educação Física sempre teve um papel importante para classe dominante no capitalismo, devido a sua intervenção na formação física do trabalhador. Desde suas primeiras sistematizações e de sua inclusão no sistema escolar, teve por objetivo contribuir para a formação do trabalhador para atender as demandas do capital de determinada época. Segundo Soares (1994), a Educação Física integra de modo orgânico o nascimento e a construção da sociedade capitalista, tinha como tarefa atuar na “preparação” do corpo do soldado para a defesa da pátria e do corpo do trabalhador para torna-lo mais útil ao capital. Enquanto que o

¹⁷ De acordo com Arce (2005) “o ideário irracionalista pós-moderno nega a continuidade temporal, a história, a universalidade. Nele a realidade não é mais objetiva, mas agora é constituída por diferenças, onde subgrupos com subculturas disciplinam e regulam a vida social com seus micro poderes invisíveis. A objetividade dar lugar a subjetividade impossibilitando que o individuo possa compreender as medidas e ideias dominantes que regem seu cotidiano.”

¹⁸ Duarte (2005) afirmar que as teorias pedagógicas que compõem o lema do “aprender a aprender” pertence ao mesmo universo ideológico do pós-modernismo. Um exemplo é a secundarização da ciência na escola, bem como, a ausência de referências, já que nessa lógica a incerteza passa a se referenciar como a única verdade. Duarte (2005) ainda estabelece quatro princípios ou posicionamentos valorativos que demonstram realmente o que significa o lema do “aprender a aprender”. São eles: i) o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com as outras pessoas; ii) que a função da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas sim de levar o aluno a adquirir um método de aquisição – ou construção – de conhecimentos; iii) é o de que toda atividade educativa deve ser norteada e dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos; iv) é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois apenas assim ele estará apto a se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, marcada por um intenso ritmo de mudanças.

corpo feminino era “preparado” para o desempenho de sua “nobre tarefa” de reprodução dos filhos da pátria.

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo "saudável"; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso medico, pedagógico... familiar (SOARES, 1994, p. 9).

Mesmo dando grande contribuição para a formação do trabalhador no capitalismo, a Educação Física acaba perdendo espaço no âmbito escolar, como explica Nozaki:

Ao mesmo tempo em que o campo da formação humana se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão; por outro lado, a Educação Física, como veio sendo gestada pelos modelos hegemônicos, foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Se considerarmos que historicamente, nos projetos higienistas, militaristas e esportivistas, essa disciplina era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de corpo disciplinado a obedecer subordinadamente, adestrado a repetição de exercícios e visando à aptidão física – modelo este próprio do fordismo/taylorismo –, acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter (NOZAKI, 2005, p. 21).

Para que as transformações no mundo do trabalho alcancem o processo de formação de professores são necessárias mediações entre a formulação geral da proposta e sua execução, que se dá através do ordenamento legal para a educação brasileira em todos os níveis de educação. Dentre esses ordenamentos legais mediadores, destacamos aqui as Diretrizes para a formação de professores de Educação Física e os processos de resistências às últimas modificações.

2.3 Modificações nos processos de Formação e atuação em Educação Física

Dessa forma, cabe aqui, retomarmos um pouco do processo histórico de formação de professores, para compreendermos esse par dialético formação/atuação que é tão presente nos debates da área desde os anos 80. Esse período marcado pela reabertura democrática no Brasil, que impulsionou que debates e ideias progressistas, antes cerceados pela ditadura militar, pudessem ser difundidos abertamente, sem receio da censura e da repressão.

Tendo suas origens marcadas pela influência de militares e médicos, a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como elemento de extrema importância para forjar um indivíduo “forte” e “saúdável”, bem como, para reeducação da conduta física, moral e intelectual, necessárias para a consolidação da “nova” família brasileira pós-colonial, numa perspectiva eugênica e higiênica (CASTELLANI FILHO, 2013). Dessa forma, fundamentada na perspectiva positivista de ciência, hegemônica na Europa de fins de século XVIII e XIX, a Educação Física se consolidou no contexto escolar, sendo associada à saúde corporal.

Como não poderia ser diferente, a formação em Educação Física se inicia dentro das instituições militares, com a criação de um curso provisório de Educação Física do Exército ao final da primeira década do século XX. Os primeiros cursos civis foram criados na década de 1930, em São Paulo e no Rio de Janeiro, mas, ainda sob supervisão dos militares.

Segundo Ventura (2011), num recorte contemporâneo, podemos apresentar a formação profissional em Educação Física em quatro fases. A primeira delas vai até o final da década de 60. Nesse período, a formação se dava através da licenciatura, direcionada por duas fontes de conhecimento, ambas sob um forte aparato tecnicista: a biológica e a pedagógica. Ao egresso era garantida a atuação em todos os campos, tendo dupla habilitação: a de professor de Educação Física e a de técnico esportivo – que lhe garantia habilitação automática para ser treinador dos esportes que fossem oferecidos pela grade curricular do curso.

Nesse primeiro período, a Educação Física tornou-se conteúdo obrigatório no âmbito escolar para todos os alunos até 21 anos, devido sua função de preparar fisicamente a força de trabalho. Mas, sua função não se restringia ao espaço escolar, pois também fora da escola havia uma orientação para a manutenção e recuperação da força de trabalho (CASTELLANI FILHO, 2013).

Atendia, assim, a Educação Física, fora do sistema oficial de ensino técnico-profissionalizante – aquele de responsabilidade direta do Estado – a necessidade de, através de sua ação, colaborar para que a extensão do controle sobre o trabalhador – tanto por parte de entidades patronais, quanto por parte do Estado, via Ministério do Trabalho –, se desse para além de seu tempo de trabalho, já por eles administrado, incorporando dessa maneira, às esferas de ação, tudo aquilo que girasse em torno da forma como o trabalhador viesse a ocupar o seu tempo de não trabalho, entendendo-se como tal tanto o tempo de recuperação de sua força de trabalho como também o seu tempo livre, expressão do tempo livre que lhe restava da adição do tempo de trabalho ao tempo de recuperação. O propósito de tal ação vincula-se à intenção de orientar a ocupação do tempo de não trabalho do trabalhador, no sentido de

relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 74).

À época, o Brasil estava encerrando um ciclo e iniciando outro: era o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial (OLIVEIRA, 2003 apud CRUZ, 2009). Dentro desse contexto econômico-político-social-cultural que a Educação Física é assegurada nos planos educacionais do governo a partir dos anos de 1930.

A segunda fase começa a ser germinada com o golpe civil-militar em 1964, mas se inicia, de fato, com a Resolução CFE-69/1969 que institui as primeiras diretrizes do então Conselho Federal de Educação (CFE). Tal diretriz extingue a certificação de técnico esportivo, que passa agora a ser uma função inerente ao licenciado e estabelece duas formas de licenciatura, a curta – um ano de duração – e a plena – três anos –, com algumas distinções para intervenções no campo de trabalho (VENTURA et al., S/D).

Esse ciclo é marcado pelo desenvolvimento esportivo em todo mundo a partir do desenvolvimento tecnológico e que teve grandes implicações na formação em Educação Física como explica Cruz (2009, p. 73):

Após o fim da segunda guerra (em 1945), o mundo assumiu uma nova configuração, qual seja a divisão em dois blocos, o capitalista liderado pelos EUA e o comunista pela extinta URSS. O avanço tecnológico na física, química, astronomia foi enorme, incidindo diretamente na economia e na forma do Estado gerir os investimentos. Essa polaridade repercutiu também na Educação Física, por meio da formação de atletas de alto rendimento, a busca pela quebra de recordes, o desenvolvimento de técnicas que otimizassem o rendimento dos atletas principalmente russos e norte-americanos (ginástica, basquetebol, voleibol, por exemplo). Estes elementos contribuíram para o redimensionamento da formação de professores da área (CRUZ, 2009).

Nesse sentido, a Educação Física ainda calcada na perspectiva da aptidão física foi permeada por uma noção competitivista que privilegiava a formação de professores com base no tecnicismo, em detrimento de outras competências, como: pedagógica, histórica, política e crítica (CRUZ, 2009).

Contudo, foi um período em que cresceu o número de cursos de Educação Física a partir do programa MEC/USAID¹⁹ entre o Ministério da Educação Brasileiro e a United States Agency for International Development. Segundo Taffarel (1993), é durante o período militar que surgem inúmeros cursos superiores de Educação Física, dando um salto de 4 escolas superiores no Estado de São Paulo em 1968 para 36 em 1975.

Dessa forma, sob o governo militar ditatorial foi destinado grande esforço para que o desenvolvimento do esporte no Brasil seguisse a lógica mundial. Mas, o empenho dos militares foi também para que o esporte, através da Educação Física, servisse como importante instrumento ideológico para camuflar os recorrentes crimes e repressões ocorridas no período. Assim, o esporte serviu para canalizar em torno de si, os anseios, frustrações e esperanças dos brasileiros, bem como para desarticular as organizações dos trabalhadores, e, claro, como forma de tornar os trabalhadores mais produtivos nos locais de trabalho (CASTELLANI FILHO, 2013).

Ao fim da ditadura militar se inicia a terceira fase com a aprovação do parecer 215/87 que instituiu a Resolução CFE 03/87. No julgamento de Ventura (2011) – e também no nosso – essas foram as diretrizes que mais movimentaram a formação e intervenção profissional. Com ela há extinção da licenciatura curta, aumenta o tempo do curso para 4 anos e divide a formação ao implantar o bacharelado, causando um problema na formação e intervenção no campo que desde então está mal resolvida (VENTURA et al., S/D).

Novamente aqui as modificações na formação são impulsionadas pelo mundo do trabalho. Era um momento em que havia expansão do setor de serviços, como clubes e academias de ginástica, gerando novas demandas para a intervenção do professor de Educação Física. Desse modo, alguns estudos apresentavam argumento favorável à fragmentação, pois entendiam que a licenciatura não conseguia abarcar essa crescente demanda nos espaços não escolares ou não-formais (CRUZ, 2009). A criação da titulação do bacharelado, portanto, visava atender exclusivamente o mercado não escolar que estava em expansão.

No entanto, poucos cursos de bacharelado em Educação Física foram oferecidos pelas instituições no Brasil, pois o curso de licenciatura permitia a atuação em ambos os

¹⁹ “Programa de cooperação durante o período ditatorial (1964-1985) celebrado entre o Brasil e os EUA para formar professores nos EUA e trazer professores dos EUA para o Brasil. Os professores brasileiros deviam aprender o que de mais “avançado” havia na Educação Física com o compromisso de implantá-lo no Brasil. E os estadunidenses deveriam implantar os sistemas de ensino que atendessem a economia internacional, principalmente de interesses das corporações dos EUA aqui. Estes sistemas estavam baseados na teoria do capital humano” (CRUZ, 2009, p. 74-75).

espaços – escolar e não escolar – o que retirava o sentido da existência do bacharelado. Além disso, os currículos não expressavam diferença, aumentando o desinteresse das instituições de ensino em oferecer essa modalidade (SILVA E SOUZA, 2010).

É nesse período também que os setores mais conservadores da Educação Física ganham força e conseguem, no ano de 1998, aprovar a regulamentação da profissão²⁰. Criando assim o Conselho Federal de Educação Física, o primeiro conselho privado do país (CRUZ, 2009). Ademais, estes setores tiveram grande influência na redefinição da formação e na instituição do curso de bacharelado, principalmente no quarto estágio do processo formativo na Educação Física.

A quarta fase, dá-se no início do século XXI, com a aprovação de diretrizes para as licenciaturas no geral, pelas Resoluções CNE 01 e 02/2002 e no âmbito da Educação Física com a Resolução CNE 07/2004. O quadro abaixo ilustra as legislações para a formação em Educação Física ao longo das fases tratadas aqui:

Quadro 2 – Ciclos da formação em Educação Física e as reformulações curriculares.

Fases	Decreto/ Resolução	Modalidade	Duração do curso
1ª Fase	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	03 anos
2ª Fase	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em EF e Técnico Desportivo	03 anos
3ª Fase	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF	04 anos
4ª Fase	Resolução 07/CNE/04	Graduado em Educação Física	04 anos

Fonte: Adaptado de Cruz (2009).

A atual fase, que tem como marco a instituição das DCNEF a partir da Resolução CNE 07/2004 é composta por um conjunto de polêmicas e contradições, o que nos coloca a necessidade de aprofundar um pouco mais em algumas questões.

De antemão, é importante destacar a maneira aligeira e conturbada que se deu o processo de construção das atuais DCNEF. Não houve uma participação efetiva de

²⁰ A regulamentação da profissão da Educação Física era discutida desde a década de 1940, mas, ainda não sido forjada a condição ideal para o ataque conservador (NOZAKI, 2011).

trabalhadores e estudantes da área, o que resultou em uma falta de aprofundamento do debate. Cabe salientar também as atuações do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Superiores de Educação Física (CONDIESEF) que contribuíram diretamente para que o “consenso possível” fosse formado.

Em síntese, o “consenso possível” foi formado justamente em cima dos pontos que se apresentavam como mais divergentes da área: 1) a fragmentação na formação com a possibilidade de mais de uma titulação; 2) o “movimento humano” enquanto objeto de estudo; e 3) a concepção de formação por competências – que aprofundaremos no próximo capítulo. (TAFFAREL; LACKS, 2005). Como não havia – e ainda não há – consenso nesses pontos, podemos afirmar que a ausência de consenso aliada à escassa discussão na formulação das DCNEF não pode resultar em um “consenso possível”, o que se configura como um falso consenso.

Desse modo, a conformação atual das DCNEF reafirma a lógica da diretriz anterior de seguir as determinações do mercado de trabalho ao manter a duplicidade na formação – licenciatura e bacharelado²¹. As ingerências inconstitucionais do conselho profissional serviram para intensificar ainda mais essa divisão, pois diante das proibições aos profissionais licenciados de exercerem seu trabalho no âmbito não escolar, “forçaram” as instituições a implementarem cursos de bacharelado. Ademais, as DCNEF estão inteiramente alinhadas às determinações do momento atual do capitalismo:

Este conjunto de determinações “legais” engessou docentes e discentes que teriam acesso apenas a conceitos aparentes, abstratos o suficiente para que os egressos dos cursos de Educação Física tenham uma prática pedagógica mecânica, de forma que suas intervenções fiquem no simples fazer corporal, desejo expresso da sociedade produtiva. Trata-se de um modelo de competências no qual o futuro professor deve assumir a responsabilidade individual pela sua formação, não considerando concepções críticas de que o trabalho pedagógico seja coletivo e político, nem percebendo que existe uma política global de formação profissional, cuja orientação é dada por fatores externos, como o Banco Mundial, o BIRD, o FMI, etc., que têm ditado as políticas públicas para os países em desenvolvimento (VENTURA, 2011, p. 91).

²¹ Segundo Dutra (2011), o termo “curso de Graduação em Educação Física” utilizado na Resolução CNE/CES 07/2004 corresponde, ou deveria corresponder, aos cursos de bacharelado em Educação Física, entretanto, a Resolução não menciona em nenhum momento os cursos de Bacharelado. Dessa forma, a lei ratifica que tanto os egressos do curso de Licenciatura quanto os do curso de Bacharelado podem atuar no âmbito não escolar, já que ambos são cursos de graduação. Apesar disso, CONFEF disseminou a ideia de que apenas o Bacharel pode atuar fora da escola numa tentativa de delimitar/limitar o campo de atuação do Licenciado.

Em contraposição às DCNEF e à divisão da formação, há uma constante movimentação de professores e estudantes de Educação Física nas diversas esferas da luta política. Há também, uma sólida produção científica que fornece subsídios teóricos concisos que demonstram como a divisão na formação/atuação do professor de Educação Física é algo injustificável no que tange a formação integral do ser humano.

A síntese dessas elaborações pode ser encontrada na proposta de licenciatura ampliada, proposta de formação construída pelo MEEF em conjunto com a Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), e que, para nós, é a mais desenvolvida na área tendo em vista a formação humana e superação da atual sociedade. A Licenciatura Ampliada tem como princípios: 1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional; 2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes; 3) sólida e consistente formação teórica e interdisciplinar, em que o trabalho de pesquisa seja um meio para essa formação; 4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 5) indissociabilidade entre teoria e prática; 6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico; 7) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático; 8) avaliação permanente em todos os âmbitos e dimensões; 9) formação continuada; 10) respeito à autonomia institucional e gestão democrática; 11) condições objetivas adequadas de trabalho (EXNEEF, 2009).

Temos a compreensão de que o conceito é a máxima tradução das propriedades essenciais de um fenômeno. Dessa forma, a proposta deve ser denominada de licenciatura ampliada – e não bacharelado/graduação ampliada – por dois motivos básicos: 1) a titulação de licenciado é a única que nos permite legalmente atuar em todos os campos, como vimos anteriormente – muito embora, a lei não seja sempre parâmetro; e 2) temos a docência como identidade profissional.

O primeiro é ratificado duas vezes pelo próprio legislador, o Conselho Nacional de Educação. Primeiramente com o Parecer CNE/CES 400/2005 e depois com o Parecer CNE/CES 255/2012 que deixam claro que não há impedimento ao licenciado em exercer sua profissão em espaços não escolares (FURTADO et al., 2016).

Ademais, estudos como o de SILVA (2011) demonstram que não há diferenças significativas entre os cursos de licenciatura e bacharelado. O autor analisou a grade curricular de cursos de uma mesma instituição e concluiu que a grade curricular das duas habilitações são muito semelhantes, “com a maioria das disciplinas sendo as mesmas em

ambas as formações, o que poderia levar a crer em mesmos perfis de professores, mesmos conhecimentos e mesmas práticas” (SILVA, 2011, p. 81).

Em virtude da similaridade do conteúdo dos cursos de licenciatura e bacharelado, algumas instituições que disponibilizam as duas habilitações utilizam de mecanismos para facilitar a complementação da formação sem prejuízos no tempo da graduação. A maioria das instituições que fornecem essa alternativa são privadas, mas Furtado et al. (2016) apresentam o exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Um dispositivo já existente nas normativas legais da UFRGS para cursos de graduação que preveem dupla habilitação em sua trajetória formativa, adotado principalmente pelos cursos de Psicologia e Enfermagem que permite que o estudante ao ter 75% dos créditos de uma habilitação solicite permanência na universidade para concluir a outra habilitação pretendida. Nesses cursos o estudante faz inicialmente a formação como Bacharel, pede permanência e conclui através de complementação pedagógica a Licenciatura. No caso da ESEF/UFRGS, utiliza-se o mesmo dispositivo, porém de um modo inverso, ou seja, com ênfase na educação o estudante inicia sua formação em Educação Física pela Licenciatura e solicita permanência para cursar o Bacharelado (MOLINA NETO et al, 2012, p. 136 apud FURTADO et al, 2016, p. 775-776).

Nesse sentido, os estudos e a prática social apontam que não há justificativa plausível para a não unificação dos cursos. Aqueles que defendem a fragmentação precisam, antes de qualquer coisa, responder cientificamente se há diferença epistemológica na “natureza” e finalidade do conhecimento dos cursos de licenciatura e bacharelado. Conforme afirma Nozaki (2017):

A fragmentação da formação profissional (licenciatura e bacharelado), baseada na formação para ocupações definidas pelos campos/mercado de trabalho trata-se, antes de tudo, de uma descaracterização epistemológica da área. A formação de determinada profissão deve se basear em seu estatuto epistemológico, ou seja, na produção de conhecimento (áreas científicas e da filosofia) ou nas intervenções sociais (medicina, direito, engenharias...). O bacharelado é a formação específica de cada uma dessas áreas, enquanto a licenciatura, a formação para a prática pedagógica. Em formações cuja a intervenção é a prática pedagógica (pedagogia, educação física), o bacharelado é a própria licenciatura. Assim, o argumento epistemológico central dos defensores da licenciatura ampliada é de que, seja no campo escolar ou fora dele, o objeto de formação da educação física é o trabalho pedagógico. Este é o ponto central para a defesa da inexistência – ou equivalência à licenciatura – do bacharelado em educação física (NOZAKI, 2017, p. 77-78).

Ancorados nesse debate, passemos ao segundo ponto: a docência como identidade profissional. Também não são poucos os estudos que apontam que o trabalho pedagógico está

presente na natureza do processo de intervenção social do profissional de Educação Física enquanto elemento fundante, que se desenvolveu historicamente por meio das relações sociais e educativas humanas (CRUZ, 2009).

Isso significa que somos professores em qualquer que seja nosso campo de atuação, pois é o trabalho pedagógico que baliza nossa intervenção, seja em escolas, academias, clínicas, clubes, hotéis e outros (TAFFAREL, 1993). Um exemplo dado por Santos Júnior (2005) é o trato com a ginástica:

Vejam o exemplo da ginástica. Esta pode ser tratada de forma idealista, calcada na perspectiva tradicional de ensino, numa concepção de aprendizagem inatista ou ambientalista. Como seria esta ginástica? Que diferença terá se for trabalhada na escola, no clube, na academia, no hotel? As respostas a estas questões levarão, inevitavelmente, a um conjunto de possíveis diferenças aparentes com profunda simetria na essência. Em qualquer destes elementos ela será trabalhada sob a perspectiva instrumentalista, utilitarista (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 129).

Nesse sentido, não há distinção de um mesmo conteúdo em diferentes espaços de atuação. Seja na escola, na academia ou nos serviços de saúde, os conteúdos não mudam. O que muda é a forma de trabalhar com esses conteúdos. Significa que a diferença está nos objetivos do trato pedagógico com dado conteúdo em determinados ambientes de trabalho (DUTRA, 2013).

Para Ventura (2011), esse pressuposto se materializou a partir da inclusão das Ciências Humanas e Sociais na Educação Física ao longo dos anos, o que foi fundamental para qualificar o acúmulo histórico feito pelas Ciências da Saúde e reforçar a possibilidade de uma formação ampla e sólida. Dessa forma, ao invés de dividir cada vez mais a formação para atender as demandas de mercado, criando um “muro” entre as Ciências Biológicas e da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, deve-se aproximar esses conhecimentos para garantir uma formação qualificada.

Nesse sentido, Taffarel e Lacks (2005) apontam a necessidade de o currículo ser balizado por conhecimentos originários do campo das Ciências Biológicas/Saúde, mas também das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes, tendo a história enquanto matriz científica na perspectiva de superar a concepção fragmentada de ciência, na busca pela compreensão do ser humano a partir de como o homem se torna homem e como se dá o conhecimento. Inclusive, apenas por meio de uma formação ampla – que para nós se traduz através da proposta de formação ampliada – que podemos

expandir as possibilidades de diálogo com as demais áreas que dividem o espaço de trabalho conosco e compreender essa relação em um patamar mais qualificado.

Segundo Santos Junior et al. (2009), a formação em Educação Física deve se dar com base no domínio de três eixos chave, que se não estiverem articulados comprometerão as possibilidades de atuação dos futuros professores: i) o domínio dos macro-conceitos da área (esporte, saúde, lazer, ginástica, etc); ii) o domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é produzido e como o ser humano aprende); iii) o domínio dos elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico/teoria pedagógica X metodologias específicas).

Sendo assim, a defesa de uma atuação irrestrita passa pela proposição de um currículo de formação ampliado. Esse currículo deve ser entendido enquanto um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de conhecimentos vinculados a formação dos seres humanos. Implica numa organização interativa, contrariando a lógica formal, fragmentada, e linear que é concebida atualmente, onde se relacionam conhecimentos pautados nas tradições culturais e científicas do nível ou área de formação, estabelecidos por questões que emergem do contexto social (TAFFAREL; LACKS, 2005).

É necessário que o currículo possa dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com as camadas populares, possibilitando a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória, e, conseqüentemente, uma melhor intervenção nos locais de trabalho do professor de Educação Física. Para tanto, é necessário que haja uma organização dos conteúdos a partir da lógica dialética, questionando o objetivo e a função social de cada disciplina, buscando situar sua contribuição particular para a explicação da realidade social (COLETIVO DE AUTORES²², 2012).

²² Coletivo de Autores diz respeito a o livro Metodologia do Ensino de Educação Física formulado por um conjunto de autores no início dos anos de 1990 de superar o paradigma dominante na Educação Física e apresentar uma proposta crítico-superadora para área e que até hoje é tida como grande referência. São sete os autores com compunha esse coletivo: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE SAÚDE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

*“(de fraqueza e de doença é que a morte Severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida).”
João Cabral de Melo Neto*

Como vimos, as transformações no mundo do trabalho ditam a forma e o conteúdo da formação da classe trabalhadora e a formação em Educação Física é uma expressão bastante nítida dessa relação. A conjuntura econômica e política direcionam os processos formativos na área desde o surgimento dos primeiros cursos, que por meio de uma perspectiva eugênica e higienista tinham como objetivo forjar um indivíduo “forte”, “saudável” e estabelecer uma nova conduta física, moral e intelectual, tidas como fundamentais para o capitalismo emergente. As últimas transformações na área impuseram uma fragmentação na formação, e, conseqüentemente, uma fragmentação do conhecimento que vai se expressar na concepção de saúde por parte do professor de Educação Física, como veremos mais a frente.

A Educação Física, mesmo estando associada à saúde desde o berço, só foi reconhecida como profissão que também pertence a esta área em março de 1997 através da Resolução CNS nº 218, principalmente devido à predominância de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) e conseqüente mudança no perfil de morbidade e mortalidade da população (RODRIGUES et al., 2013). Para o Ministério da Saúde, as DCNT constituem o principal problema de saúde no Brasil, sendo responsáveis por 70% das causas de mortes no país. As doenças cardiovasculares, câncer, diabetes, enfermidades respiratórias crônicas e doenças neuropsiquiátricas, consideradas as principais DCNT, têm motivado um grande número de mortes antes mesmo dos 70 anos de idade. Além disso, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde – PNS 2013: percepções do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas²³, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as principais doenças crônicas não transmissíveis estão associadas a fatores de risco altamente prevalentes, tais como: tabagismo, alcoolismo, baixo consumo de frutas, nível elevado de colesterol, excesso de peso e sedentarismo (IBGE, 2014).

²³ “A população pesquisada compreendeu moradores de domicílios particulares do Brasil, exceto os localizados nos setores censitários especiais (quartéis, bases militares, alojamentos, acampamentos, embarcações, penitenciárias, colônias penais, presídios, cadeias, asilos, orfanatos, conventos e hospitais). A amostra da Pesquisa Nacional de Saúde - PNS é uma subamostra da Amostra Mestra do Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares - SIPD do IBGE, cuja abrangência geográfica é constituída pelos setores censitários da Base Operacional Geográfica do Censo Demográfico 2010, exceto aqueles com número muito pequeno de domicílios e os setores especiais” (IBGE, 2014).

Outra pesquisa governamental, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)²⁴, realizada pelo IBGE em parceria com Ministério do Esporte também no ano de 2015, aponta que 62,1% dos brasileiros com 15 anos ou mais são sedentários. Isso significa que 100,5 milhões de brasileiros nessa faixa etária, não praticavam qualquer esporte ou atividade física. Entre as mulheres esse índice aumenta para 66,6% e reduz entre os homens para 57,3%. Nesse contexto a Educação Física tem ganhado destaque no SUS, pois, como é sabido, as práticas corporais/atividade física são elementos importantes no combate às doenças crônicas. Conforme ressalta Nardi (2013):

Um estilo de vida inadequado acaba aumentando a ineficiência metabólica, que contribui substancialmente para a quebra da homeostasia corporal. Tal fato, lentamente, torna o indivíduo mais suscetível a lesões orgânicas, culminando no desencadeamento de DCNT.

[...]

Além disso, a prática de exercícios físicos de qualquer natureza pode ser uma maneira definitivamente significativa para prevenir a perda das capacidades físico-funcionais causadas pelo processo de envelhecimento (NARDI, 2013, p. 19-20).

Dessa forma, o sedentarismo é reconhecido oficialmente como fator de risco para diversas doenças. O exercício físico, então, pode beneficiar na detecção, prevenção e administração na prevalência do estado de doenças como hiperlipidemia, hipertensão, obesidade, adição de nicotina, diabetes “mellitus”, câncer, osteoporose e declínios de força relacionados à idade (BURNHAM, 1998 apud ANDRADE, 2001).

É notório, portanto, as contribuições da Educação Física para o âmbito da saúde no que tange as doenças crônicas. No entanto, as possibilidades de contribuição à saúde vão muito além desses fatores, sendo necessário ampliar o debate e os argumentos que justificam a presença da Educação Física no Sistema Único de Saúde.

Dessa forma, os dados aqui apresentados nos fazem levantar questões que, para nós, são fundamentais para a problematização da relação entre Educação Física e que vão direcionar as discussões neste capítulo trabalho: As possibilidades de contribuições para a saúde se limitam ao cuidado com doenças crônicas? A prática de atividade física por si só garante saúde? Quem tem acesso às práticas corporais/atividade física no Brasil? Tais

²⁴ O Pnad decorre da experiência desenvolvida pela pesquisa Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE) realizada em 2013 por encomenda do Ministério do Esporte e executada por uma rede de seis universidades públicas federais. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/diesporte/2.html>.

questionamentos remontam respectivamente à mercadorização da saúde na sociedade capitalista e ao “mito” da relação “causa e efeito” entre Educação Física e saúde.

3.1 Mercadorização da saúde

Para essa primeira questão, apresentamos novos dados com relação ao grau de instrução, a renda mensal e tempo livre dos brasileiros e sua relação com a prática de exercícios físicos. Ainda segundo o levantamento feito pelo IBGE, 82,7% das pessoas maiores de 15 anos, sem instrução escolar, não realizam qualquer tipo de esporte ou exercício. Essa proporção é menor entre os brasileiros com ensino fundamental completo, 63,4%, e reduz ainda mais entre aqueles com ensino superior completo, 43,3%.

Quando se trata da questão financeira essa relação também é desproporcional. Das pessoas que ganham menos de meio salário mínimo, 68,9% são sedentários, enquanto que entre aqueles de 5 salários mínimos para cima, esse percentual cai praticamente pela metade, 34,8% de sedentários. Já a falta de tempo é um argumento bastante utilizado entre os sedentários, 38,2% aponta a limitação de tempo como principal fator que impede a prática de exercícios.

Para endossar nossa análise, Palma (2000) levanta um conjunto de pesquisas realizadas em diversos países, como Estados Unidos, Suécia, França, Grã-Bretanha e Brasil, em que os autores procuraram identificar as relações entre as condições socioeconômicas e de trabalho com o processo de adoecimento e/ou nível de sedentarismo da população. A pesquisa em que fica mais evidente essa relação, foi realizada por Ludmilla Mourão (1999) com trabalhadoras domésticas/diaristas brasileiras, como relata Palma (2000):

A autora constatou que estas mulheres têm baixa escolaridade; têm que realizar suas próprias tarefas domésticas (segunda jornada de trabalho); levam três horas para chegar ao trabalho e quatro para retornar à residência; saem de casa por volta de quatro e meia da manhã e chegam entre nove e dez da noite; trabalham seis dias na semana; e, cujo discurso sobre o que fazem no lazer ou tempo livre é: “o cansaço não deixa fazer outra coisa”, além de dormir ou assistir TV. A autora revela, então, como estas mulheres trabalhadores têm uma enorme dificuldade de acesso ao lazer (PALMA, 2000, p. 101).

O que procuramos demonstrar com os dados acima é que as condições de vida das pessoas não só limita o acesso ao lazer, mas desloca as condições concretas que possibilitam essa relação, que possibilitam a prática de exercícios. Em outras palavras, podemos dizer que o atual modo de produção e reprodução da vida, baseado na propriedade privada dos meios de produção e no trabalho assalariado, tem feito com que a cultura corporal se torne, cada vez mais, artigo de luxo e distinção de classe, materializada em suas condições de acesso, seja através das aulas de educação física nas escolas ou através da intervenção do professor nos espaços públicos de saúde.

Nesse sentido, a condição material passa a ser o critério para ter o direito de acessar os serviços do professor de Educação Física. Critério esse excludente, restritivo e injusto, tal como é a sociedade capitalista e que expõe um paradoxo, pois de um lado temos centenas de profissionais desempregados ou mal remunerados e, de outro, milhares de pessoas necessitando da informação e do conhecimento específico, sem acesso (CARVALHO, 2001b).

Para Carvalho (2001b), a iniciativa privada é quem centraliza as atenções e dita o processo formativo nos cursos de Educação Física. A formação é voltada mais para as academias, hotéis, clubes, que reproduzem a lógica de consumo e os interesses das indústrias de cosméticos, de equipamentos, de beleza e de lazer (CARVALHO, 2001b) do que para os serviços públicos. Segundo Bagrichevsky e Estevão (2005), a figura do personal training parece ser exemplar nesse quesito, pois além de reproduzir uma lógica privada de acesso aos serviços do professor de Educação Física, também pode ser considerado um dos símbolos pontuais na propagação do individualismo exacerbado.

Para tanto, é ampliado o grau de necessidade individual da mercadoria saúde e das práticas corporais através dos aparatos ideológicos da burguesia, sobretudo, os meios de comunicação em massa numa corrente que liga o processo de produção dessa mercadoria com o processo de criação dos desejos e aspirações de adquiri-la (BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2005). Faz-se do consumo da saúde um ato unicamente individual de satisfação das necessidades dentro do poder aquisitivo de cada um (DELLA FONTE E LOUREIRO, 1997 apud BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2005).

A transformação da saúde em mercadoria, porém, não é algo recente. Segundo Della Fonte e Loureiro (1997, p. 130) apud Bagrichevsky e Estevão (2005), a mercadorização da saúde é fruto de um longo processo de expropriação da mesma, “de perda de sua condição de ‘premissa existencial’ humana para se transformar em algo apenas recuperado e recuperável no mercado”.

Segundo Marx (2013), o modo de produção capitalista aparece como uma “imensa coleção de mercadorias”. As mercadorias são objetos externos, que através de suas propriedades, satisfazem as necessidades humanas, sejam necessidades materiais ou espirituais. A utilidade de cada coisa produzida pelo trabalho humano (material e imaterial) faz dela um valor de uso que se realiza no uso ou no consumo. Ao passo que essa “coisa” é produzida para satisfazer a necessidade de outrem mediante a troca por outra “coisa” ou a venda, então essa “coisa” dispõe de um valor de troca. “A mercadoria é a unidade que sintetiza valor de uso e valor de troca” (NETTO E BRAZ, 2006, p. 80).

Como tudo no capitalismo está passível de se tornar mercadoria, a saúde não foge a essa lógica, como afirma Almeida Filho (2011):

como todos os objetos significativos nas formações sociais capitalistas, também os sentidos da saúde têm sido objeto de disputa em relação a distintos modos de valoração. Numa vertente politicamente conservadora, na forma de procedimentos, serviços e tecnologias, fatos e atos de saúde têm sido apropriados como mercadoria (segundo muitos, indevidamente), com valor de uso e valor de troca definidos em um mercado peculiarmente estabelecido. Nesse sentido, alguns economistas indicam tratar-se de um pseudomercado, uma vez que o consumo desses bens e serviços não se exerce plenamente, além de não implicar submissão às leis econômicas de oferta e demanda (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 144).

A saúde, então uma necessidade humana, um direito declarado na constituição brasileira²⁵, adota agora um valor de troca (BREILH, 2000 apud MATIELLO JUNIOR, 2002), torna-se uma cara mercadoria que é consumida por meio de produtos ou de serviços. São incontáveis as ofertas de obtenção de saúde por meio de suplementos alimentícios, fármacos para emagrecimento, tratamentos em spas, seguros saúde... (BAGRICHEVSKY E ESTEVÃO, 2005) além das academias de ginástica.

O trabalho no âmbito saúde, desse modo, trata-se de uma atividade específica, na qual seu produto não é material como um objeto, mas não material, um serviço, em que o produto não se separa do ato de produção. Segundo Marx (1978), o trabalho não material realizado para troca, pode resultar em duas possibilidades de mercadorias: 1) mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, mercadorias que podem circular entre o processo de produção e de consumo, como o caso de livros, quadros e outros produtos

²⁵ O Art. 196. Da constituição brasileira de 1988 diz que “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

artísticos; 2) ou quando o produto não é separado no ato de produção, como uma aula, seja ela dada em uma escola, clube ou academia.

Desse modo, podemos dizer que a atividade do professor de Educação Física é não material e “situa-se na esfera produtiva que transforma serviço em mercadoria” (CARVALHO, 2001a, p.98). De acordo a noção marxista “serviço não é, em geral, senão uma expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (MARX, 1978, p. 78).

Tratado da saúde como mercadoria, mesmo que brevemente, vamos para a segunda questão levantada: a relação atividade física e saúde.

3.2 A relação atividade física e saúde

A segunda questão aqui levantada não está dissociada da primeira. Muito pelo contrário. É a compreensão de que a prática de exercício físico resulta diretamente no ganho de saúde, desenvolvida nas universidades e disseminada na população, que possibilita impulsionar a cultura corporal como uma mercadoria necessária de ser adquirida, mesmo que para isso tenha que se pagar um preço alto por ela. Mas esse argumento também serve para aquele que não pode pagar ou não tem tempo para realizar exercícios, pois basta realizar 30 minutos de atividade diária – como descer um ponto antes e ir andando para casa quando estiver retornando do trabalho – que se tornará mais saudável.

De acordo com Carvalho (2001b), os estudos em saúde na área da Educação Física partem quase sempre da prerrogativa de que o aumento do gasto de energia gera naturalmente um efeito positivo no estado de saúde. Para tanto, as formulações se baseiam na descrição de fatores de risco e na formulação de ações que visam o aumento da adesão a prática de atividade física principalmente através de programas que promovem essa adesão, como o “agita São Paulo”²⁶.

Desde os primórdios da Educação Física no Brasil a saúde é tratada a partir de bases das ciências biológicas e médicas. Como bem recordamos no capítulo anterior, foram médicos e militares que introduziram os primeiros cursos de Educação Física no Brasil, que mesmo

²⁶ Programa criado no Estado de São Paulo para aumentar o nível de atividade física e combater o sedentarismo.

voltado para o âmbito escolar tinham como principal conteúdo o exercício físico com orientações higienistas e militaristas. Como também abordam Anjos e Duarte (2009):

Soares (1994) confirma o exposto, ao apontar que nos tempos da ditadura, sob os preceitos higienistas e militares, as atividades físicas destinavam-se ao fortalecimento e doutrinação dos corpos, e a isso, sobretudo, se resumia à atuação dos profissionais de Educação Física, o que regia sua formação essencialmente técnico-científica, utilitarista, alienada e alienante. Em outras palavras, Carvalho (2001 apud FREITAS, 2007) coloca que a área fora moldada pelos anseios sociais e dos tempos, sendo geralmente associada à atividade física, o que reduzia seus conteúdos e limitava suas possibilidades de ação. (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1131).

De acordo com Bagrichevsky, Estevão e Palma (2006), esses movimentos eugênicos e higienistas do início do século passado no Brasil, podem ser considerados os precursores ideológicos da apologia ao “estilo de vida ativo” tão propagado na área até os dias atuais, a ponto dessas ideias estarem arraigadas no imaginário popular. As ideias difundidas desde então desenvolveram uma espécie de “mito²⁷” da atividade física, um padrão a ser seguido e propagado, pois só com uma “vida ativa” é possível garantir não só saúde, mas também o corpo belo.

A prática da atividade física que se veicula hoje reproduz, portanto, o “deus” das culturas arcaicas, haja vista que o homem hoje parece que só se reconhece como “real” no momento em que se contenta em *imitar e repetir*, no caso, os movimentos de um *outro*. Porém, o que sustenta esta reprodução é o padrão de beleza, saúde e juventude quase mítico em sua conformação (CARVALHO, p. 37-38, 2001a – grifos da autora).

É evidente que o exercício físico, desde que tomado os cuidados necessários, pode contribuir beneficentemente para a saúde, argumento que, como vimos, é ratificado por constatações científicas que indicam a inatividade física como fator de risco para doenças crônico-degenerativas e que apontam como estratégia de promoção da saúde a utilização das práticas corporais/atividade física em sua prevenção e tratamento à nível mundial (JESUS;

²⁷ O “mito” da atividade física e saúde é um conceito desenvolvido por Carvalho (2001a). A alusão ao “mito” se dá, pois essa noção de saúde “arcaica”, “foi, como todo ‘mito’, permeado pela realidade moderna” [...] “Transferem-se para padrões humanos, a serem conquistados, as características da divindade ou do ‘extra-humano’. O padrão estético almejado de beleza, saúde, conservação do corpo torna-se um ‘mito’, que afeta os desejos dos indivíduos quando estes pretendem corresponder ao padrão mítico” (CARVALHO, p. 37, 2001a).

COSTA, 2016). Porém, cabe problematizar esse conceito de promoção da saúde²⁸, na medida em que em posse desse discurso sustenta-se uma política conservadora que reporta a um determinado padrão (um “mito”) a ser alcançado, “uma dimensão moral que responsabiliza cada pessoa por seu próprio adoecimento e ignora a dinâmica sistêmica e variada que influencia os estados de enfermidade humana” (BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO; PALMA, 2006, p. 26).

Essa linha de pensamento está ancorada em pressupostos epistemológicos que restringem a compreensão da realidade e do processo saúde-doença, outro aspecto que cabe uma problematização. São estudos fundamentalmente quantitativos e positivistas, que limitam as possibilidades de compreensão do objeto (CARVALHO, 2001a) e que propagandeiam a necessidade se exercitar em qualquer momento e a qualquer modo, pois é mantendo-se “ativo” que se obtém saúde (BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO; PALMA, 2006).

Nesse sentido, segundo Bagrichevsky e Estevão (2006), a noção da exercitação corporal como parte *sine qua non* de um ‘estilo de vida’ saudável assume um caráter de ‘estatuto’ ou ‘modelo’ individualista a ser seguido. A Educação Física de possibilidades criativas e transformadoras da cultura corporal dar lugar a imitação, reprodução e mecanização de padrões pré-definidos (QUINT et al, 2005). Trata-se de um vasto repertório de comportamentos recomendáveis que desconsidera diversos aspectos sociais e atribui ao indivíduo a responsabilidade pela adoção ou não de um ‘estilo de vida ativo’ e pelo seu estado de saúde.

É bem verdade que há responsabilidade do sujeito na adesão ou não de práticas que contribuam para a saúde, porém, é preciso considerar que o indivíduo antes de tomar essa decisão está situado em uma realidade concreta, determinada socioeconomicamente, e muitas vezes desfavorável. Como diria Marx em o 18 Brumário de Luiz Bonaparte: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2008, p. 207).

Nesse sentido, existem circunstâncias construídas historicamente pela humanidade que limitam a possibilidade de homens e mulheres transformarem sua própria história coletiva

²⁸ A promoção da saúde é um conceito tradicional, definido como um dos elementos do nível primário de atenção em medicina preventiva. Foi retomado recentemente com um novo discurso, o pensamento médico social do século XIX, afirmando as relações entre saúde e condições de vida. Tornou-se uma proposta governamental em alguns países buscando ampliar os enfrentamentos dos problemas de saúde pública para além de uma abordagem exclusivamente médica (CZERESNIA, 2009).

e individual. Mesmo uma pequena mudança de hábito requer condições mínimas. Muitas pessoas não estão em condições de optar por um ‘estilo de vida ativo’, pois estão lutando apenas para sobreviver, e, como afirma Palma (2000), nesse contexto de extrema pobreza a atividade física não tem o menor sentido.

Por outro lado, para aqueles que possuem condições concretas de realizar exercícios físicos com periodicidade e orientação, seja através dos serviços privados ou dos ainda escassos serviços públicos, há certa tendência em manter uma relação de dependência dos praticantes para com os professores, equipamentos e instalações (MATIELLO JUNIOR, 2002). É preciso que o professor de Educação Física atue na perspectiva de deslocar o “sujeito” de uma posição secundária para situá-lo em primeiro plano (CARVALHO, 2001a).

Essa é uma tarefa levantada também pelas diretrizes do NASF, que aponta como um dos objetivos “desenvolver ações de educação em saúde reconhecendo o protagonismo dos sujeitos na produção e apreensão do conhecimento e da importância desse último como ferramenta para produção da vida” (BRASIL, 2009, p.147). Ressaltam também a necessidade de desenvolver atividades da cultura corporal de maneira coletiva, articulando essas atividades com problemáticas que perpassam as relações sociais dessas pessoas tendo em vista a contribuição para uma formação crítica.

As referências que, com ares de cientificidade, reforçam a lógica hegemônica do “estilo de vida” via comunicação de massa, contribuem para que haja na população praticante uma sensação de segurança – pseudosegurança – que desmobilizam as pessoas para buscarem outros aspectos da vida social que interferem no processo saúde-doença. Para Matiello Junior (2002), é preciso um esforço multiplicado para alertar a população e os professores de Educação Física sobre as consequências dessas formulações simplistas.

Não é difícil constatar que a prática dos profissionais da saúde seguem essas simplificações teóricas. Mendonça (2012) ao investigar a atuação de professores de Educação Física do NASF de Londrina/PR, observou que também na Educação Física ainda é bastante presente uma visão meramente biológica do processo de saúde-doença. O trabalho pedagógico desses profissionais a partir dessa concepção de saúde se resumiu ao aprimoramento das capacidades físicas, sem a troca de saberes necessárias para que haja criação, reflexão e contextualização das propostas. Isso demonstra a complexidade dessa concepção e a dificuldade de compreensão por parte de nossa categoria profissional acerca das determinações do processo de saúde-doença.

Segundo Solomon (1991, p.48) apud Matiello Junior (2002, p. 58), ideias intuitivamente atraentes, impregnadas de qualidades ao mesmo tempo lógicas e mágicas, são difíceis de se dissipar”. Tendo isso em voga, é preciso discutir as concepções de saúde que perpassam a prática desses profissionais.

3.2 O conceito de saúde

Diante da mitificação sobre a relação entre Educação Física e saúde, é necessário compreender as concepções de saúde hegemônicas que moldam esse pensamento em nossa área, bem como apontar a concepção que mais avança na perspectiva da humanização dos seres humanos.

De antemão é importante salientar que definir saúde é uma tarefa bastante difícil, pois é preciso levar em consideração a multiplicidade de determinações que há nesse fenômeno. Tal dificuldade é reconhecida desde a Grécia antiga (COELHO E ALMEIDA FILHO, 2003 apud SCLIAR, 2007). Trata-se de um problema filosófico, científico, tecnológico, político, prático (ALMEIDA FILHO, 2011) e também econômico.

A saúde constitui um objeto complexo, referenciado por meio de conceitos (pela linguagem comum e pela filosofia do conhecimento), apreensível empiricamente (pelas ciências biológicas e, em particular, pelas ciências clínicas), analisável (no plano lógico, matemático e probabilístico, pela epidemiologia) e perceptível por seus efeitos sobre as condições de vida dos sujeitos (pelas ciências sociais e humanas) (ALMEIDA FILHO, 2011).

O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural de cada época, lugar ou classe social (SCLIAR, 2007). É, portanto, uma expressão do desenvolvimento das forças produtivas, das relações sociais e da capacidade de os seres humanos explicarem a realidade concreta de determinado período histórico.

Segundo Carvalho (2001b), o conceito de saúde está historicamente associado ao conceito de doença. Mesmo no período em que a racionalidade científica, com base na ciência positivista, ganhou centralidade no campo da saúde, a especialidade e a organização institucional das práticas foram balizadas não a partir de conceitos objetivos de saúde, mas

sim de doença, o que está presente também nas práticas de saúde dos dias atuais (CZERESNIA, 2009).

Segundo Oliveira e Egry (2000), até o século XIX, o modo de interpretar a saúde foi dividido em duas grandes abordagens: a ontológica²⁹ e a dinâmica. A primeira entendia a saúde como algo sobrenatural que adentra o corpo humano. A segunda, dinâmica, entendia como resultado da falta de equilíbrio entre elementos vitais do organismo.

Na *ontológica* a doença tem um caráter sobrenatural, extra-físico e a busca da cura se vinculava a práticas de caráter mágico-religioso. A *dinâmica* enxergava a doença como uma desarmonia entre forças vitais, reflete o início da ciência positiva e orientava a busca pela cura na ingestão de substâncias que deviam propiciar o reequilíbrio da máquina (COSTA, 2012, pag. 156 e 157).

Predominante na Antiguidade, principalmente entre assírios, egípcios, caldeus e hebreus, a perspectiva ontológica “atribuía à enfermidade um estatuto de causa única e de identidade e de entidade, sempre externa ao ser humano e com existência própria” (OLIVEIRA E EGRY, 2000, p. 10). Nesse sentido, o poder e o domínio das enfermidades eram atribuídos às entidades mágico-religiosas e aos fenômenos naturais (ARAÚJO E XAVIER, 2014). A doença era compreendida também como fruto do pecado humano, de desobediência ao mandamento divino, uma forma de controle e punição divina.

Assim, a concepção mágico-religiosa partia, e parte, do princípio de que a doença resulta da ação de forças alheias ao organismo que neste se introduzem por causa do pecado ou de maldição. Para os antigos hebreus, a doença não era necessariamente devida à ação de demônios, ou de maus espíritos, mas representava, de qualquer modo, um sinal da cólera divina, diante dos pecados humanos. Deus é também o Grande Médico: “Eu sou o Senhor, e é saúde que te trago” (Êxodo 15, 26); “De Deus vem toda a cura” (Eclesiastes, 38, 1-9) (SCLIAR, 2007, p.30).

Assim, a relação com o mundo natural era permeada por uma cosmologia que envolvia deuses e espíritos bons e maus. A região era o ponto de partida para a compreensão do mundo e de cuidado (CRUZ, 2011). Desse modo, a cura ou as medidas para que as doenças não se propagassem, eram atribuídas aos deuses e/ou líderes religiosos.

²⁹ Em alguns autores podemos encontrar outras terminologias, como Modelo mágico-religioso ou Xamanístico.

Essa concepção mágico-religiosa passou a ser questionada por Hipócrates³⁰ (460-377 a.C.) que a considerava um reflexo da ignorância humana (SCLIAR, 2007). Mas, apesar das modificações históricas, é possível dizer que essa concepção ainda se faz presente nas interpretações das doenças carenciais, infecciosas e parasitárias (CANGUILHEM, 1978 apud OLIVEIRA E EGRY, 2000).

Hipócrates, o pai da medicina, como é considerado, apresentou uma visão racional da medicina, na qual o corpo humano é a unidade organizada e a doença é a desorganização desse estado, fruto tanto do desequilíbrio dos fluídos (humores) corpóreos (bile amarela, bile negra, fleuma e sangue), quanto dos fatores ambientais (ALMEIDA FILHO, 2011).

No modelo hipocrático, a saúde era definida como perfeito equilíbrio entre os humores e desses com os quatro elementos constituintes do mundo: ar, fogo, terra e água. O tomo intitulado “Ares, água, lugares” abordava os fatores ambientais ligados à saúde e à doença, antecipando um conceito ecológico de saúde-enfermidade (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 30-31).

Segundo Berlinguer (1987) apud Carvalho (2001a), a preocupação com as doenças se dava principalmente pelo fato delas interromperem o processo biológico de reprodução da espécie. Dessa forma, as enfermidades eram a expressão do desequilíbrio entre o ser humano e o ambiente. Atualmente, a doença pode ser considerada um sinal de desequilíbrio entre o ser humano para com o outro ser humano, tendo em vista os antagonismos de classes na sociedade capitalista.

Na Idade Média, houve um relativo retrocesso desse conceito, pois, ainda que mantidos os princípios Hipocráticos, o Cristianismo retomou a preocupação com a salvação do espírito (OLIVEIRA E EGRY, 2000). Era a igreja católica que cuidava dos doentes e que administrava os hospitais não como um lugar de cura, mas como um espaço de exclusão dos enfermos do convívio social, assim como de abrigo e conforto dos enfermos (SCLIAR, 2007).

O pensamento de Hipócrates influenciou diversos outros teóricos que tomaram suas ideias como base ou se predispuseram a critica-lo. No entanto, apenas em meados do século XVIII, que a concepção ontológica passa a perder força, dando espaço à concepção dinâmica e novas formas de compreensão do processo saúde e doença (BARROS, 2002). Nesse contexto renascentista de revolução artístico-cultural, assim como do início de revoluções

³⁰ Segundo Scliar (2007), os vários escritos que foram atribuídos à Hipócrates e que formam o Corpus Hipocraticus, possivelmente fora um trabalho realizados por várias pessoas, talvez em um longo período de tempo.

política e econômica, há a substituição do poder religioso pelo dos médicos nos hospitais. A partir daí os doentes passaram a ser classificados de acordo com os sintomas, sendo registrados de forma sistemática e permanente (BATISTELLA, 2007).

De acordo com Batistella (2007), ao passo que as doenças foram sendo acompanhadas estatisticamente, o hospital transformou-se em um local de produção de conhecimento e de ensino para os médicos-aprendizes. O desenvolvimento da anatomia, dos primeiros medicamentos químicos, do microscópio e as transformações provocadas pelo capitalismo impulsionaram os avanços científicos na medicina.

Métodos estatísticos, epidemiologia, organização da profissão médica, fisiologia, avanços tecnológicos, etiologia, a urbanização, epidemias, a industrialização e a proletarianização, as más condições sanitárias e os altos índices de mortalidade provocaram revolução sobre a medicina e impulsionaram os avanços científicos. A possibilidade de diagnosticar, compreender, prevenir e curar doenças transformou-se em prioridade, tendo como principal finalidade o estabelecimento de medidas de saúde pública e a formação de sanitaristas que, a partir de medidas de controle social, proporcionassem saúde e uma melhor qualidade de vida para as pessoas (ARAÚJO E XAVIER, 2014, 2014, p. 4-5).

Nesse contexto emerge a concepção de saúde enquanto ausência de doença. Segundo Almeida Filho (2011), Christopher Boorse, filósofo americano e estudioso da biologia e das ciências biomédicas, foi um dos autores que buscou definir essa concepção. Para Boorse, a saúde pode ser entendida como eficiência funcional enquanto que a doença ou patologia seria um defeito ou desvio, ou seja, a ausência de normalidade.

Almeida Filho (2011) apresenta uma crítica a essa noção, pois a considera insuficiente diante da complexidade do processo saúde-doença.

A perspectiva da saúde-como-ausência-de-doença, apesar de conceitualmente confortável e metodologicamente viável, de fato não dá conta dos processos e fenômenos referidos a vida, saúde, doença, sofrimento e morte. Do mesmo modo que o todo é sempre mais que a soma de partes, a saúde é muito mais do que a ausência ou o inverso da doença. Trata-se de interessante e crucial problema de lógica, a ser resolvido pela superação da antinomia entre saúde e doença herdada do modelo biomédico tradicional. Realmente, não encontro qualquer base lógica para uma definição negativa de saúde, tanto no nível individual quanto no coletivo, mesmo em suas versões aparentemente mais avançadas e complexas (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 147).

Para o senso comum, a pessoa que tem saúde é justamente aquela que não está doente. Porém, Batistella (2007) nos alerta que nem sempre a ausência de sinais e sintomas indica a condição saudável. Muitas pessoas se consideram normais mesmo tendo algum tipo de doença. Ademais, a concepção Boorsiniana exclui as dimensões econômicas, social, cultural e psicológica do processo saúde-doença (ALMEIDA FILHO E JUCÁ, 2002).

Essa concepção fundamenta o modelo biomédico ou mecanicista predominante atualmente. Caracterizado por enfatizar os aspectos biológicos e individuais e pela abordagem mecanicista, o modelo biomédico fragmenta tanto a doença como o corpo humano. Nela, há uma valorização da medicina e dos medicamentos onde o ambiente hospitalar ganha centralidade, além de desenvolver uma estrutura de conhecimento cada vez mais especializada sobre cada função e disfunção orgânica (BATISTELLA, 2007; ARAÚJO E XAVIER, 2014).

As relações de trabalho no espaço multiprofissional se encontram também extremamente individualizadas e fragmentadas. Cada profissional faz aquilo que lhe cabe, desconsiderando a articulação entre os conhecimentos da área de saúde e também as instâncias territoriais, culturais e ambientais (ARAÚJO E XAVIER, 2014).

Nesse contexto, a saúde ainda hoje é frequentemente pensada em termos negativos, como a ausência de doença ou de enfermidade (OLIVEIRA E EGRY, 2000). Mesmo com todo o esforço da Organização Mundial da Saúde (OMS) de apresentar um conceito positivo, “um completo estado de bem-estar físico, mental e social”. Apesar de ser uma louvável tentativa de definir um conceito geral de saúde e de buscar a superação do pensamento negativo, a concepção da OMS também carrega consigo diversas críticas.

De antemão, essa é uma concepção irreal e utópica, pois não há a possibilidade de definir o que é um completo bem-estar ou mal-estar (SEGRE E FERRAZ, 1997). Trata-se de uma noção extremamente subjetiva que é impossível identificar ou delimitar (ARAÚJO E XAVIER, 2014).

Os possíveis ganhos em abrangência dessa definição trazem consigo o risco de que o conceito torne-se assim finalidade de toda atividade humana e não de uma atividade orientada para a saúde. Além disso, trata-se de uma concepção polar, na medida em que um dos pólos está o bem-estar no seu sentido mais amplo, em certa medida equivalente ao ideal platônico do BEM, e no outro a ausência pura e simples de circunstâncias biológicas negativas, tais como a doença, a incapacidade ou a morte (OLIVEIRA E EGRY, 2000, p. 12).

Para Nogueira e Palma (2003), pressupor a total ausência de problemas é algo completamente inatingível (NOGUEIRA E PALMA, 2003). Numa organização social, por mais que se garantam alguns benefícios, há sempre uma zona de conflito que gera um constante sentimento de "mal-estar" (SEGRE E FERRAZ, 1997). Olhando para o modo de produção capitalista, percebemos que numa sociedade dividida em classes, pautada na exploração e opressão do homem pelo homem é impossível atingir um completo "bem-estar".

Dessa forma, as críticas feitas a essa concepção referem-se, geralmente, ao fato dela aparecer como algo absoluto e indivisível, que utiliza de um termo estático como "estado" para designar um fenômeno que está em constante movimento e de outro termo pouco preciso como "bem-estar" (OLIVEIRA E EGRY, 2000).

BARBONI (2002) apud COSTA (2009) defende que é necessário partir do pressuposto que saúde e doença não são processos estanques e isolados, “mas dois estados de um só fenômeno”. Suas causas são interligadas e expressam um “gradiente de saúde”, que por sua vez, estão sujeitos a ações conjuntas de fatores biológicos, fatores ambientais, acesso aos serviços de saúde, e, também, ao estilo de vida.

Ademais, apesar de superar a dimensão meramente biológica, a concepção desenvolvida pela OMS mantém a fragmentação do ser humano ao separar as dimensões biológica, psicológica e social.

O próprio conceito ampliado de saúde avança com relação à noção da OMS. Esse conceito foi fruto das mobilizações em resposta aos regimes autoritários em diversos países da América Latina nos anos de 1970 e 1980, que no Brasil se expressou no movimento da reforma sanitária. A síntese desse pensamento foi formulada durante a VIII Conferência Nacional de Saúde desenvolvido, em 1986, em meio ao processo de redemocratização do país. A saúde passou a ser compreendida como resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. Assim, é resultado das formas de organização social, de produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (BRASIL, 1986).

Nessa linha, as diretrizes do NASF apontam que a atuação do professor de Educação Física nesse âmbito deve se basear em princípios como “a compreensão e contextualização histórica dos fenômenos, conceitos e determinações que envolvem a prática de atividade física na contemporaneidade [...] todas imbricadas nas relações sociais” (BRASIL, 2009, p.144).

Recomendam que os profissionais de Educação Física valorizem as manifestações da cultura corporal em um contexto de “formação crítica do sujeito, da família [...]”, os quais possam superar o “aprisionamento técnico-pedagógico dos conteúdos clássicos da Educação Física” (IBID., p.144).

Assim, o trabalho do professor de Educação Física no serviço público de saúde não pode ser realizado apenas com base na prática regular de exercícios físicos como meio para tratar e prevenir doenças. Requer um trabalho coletivo na elaboração de projetos com corresponsabilidades com as equipes de ESF no atendimento de usuários (PEDROSA; LEAL, 2012 apud MARTINEZ; SILVA; SILVA, 2014).

O desafio proposto pelo NASF é o de justamente superar a lógica fragmentada da saúde para a construção de redes de atenção e cuidado junto a Estratégia de Saúde da Família. Os profissionais devem atuar com base na integralidade de conhecimentos, apoiando os profissionais das equipes de Saúde da Família das equipes de Atenção Básica para populações específicas (consultórios na rua, equipe ribeirinhas e fluviais), “compartilhando práticas e saberes em saúde com as equipes de referência apoiadas, buscando auxiliá-las no manejo ou resolução de problemas clínicos sanitários” (BRASIL, 2014, p. 17). Nesse sentido, diante do modelo médico centrado, a integralidade se apresenta como principal diretriz do NASF.

Dessa forma, deve-se atuar tomando como objeto os aspectos sociais, subjetivos e biológicos, direta e indiretamente, dos sujeitos e coletivos de um dado território. Isso implica um conhecimento ampliado com relação ao processo saúde-doença, para além do modelo de atenção hegemônico no país, baseado no biologicismo, com ações hospitalocêntricas e centradas na doença e no médico/profissional da saúde, o que também gera uma demanda para a formação de profissionais com base nas diversas áreas do conhecimento.

O conceito ampliado de saúde, portanto, se contrapõe ao modelo biomédico, cujo modelo assistencial está centrado no indivíduo, na doença, no hospital e no médico. Os postulados apresentados na 8ª conferência nacional de saúde busca resgatar a importância das dimensões, econômica, social e política no processo saúde-doença na sociedade (BATISTELLA, 2007).

No entanto, assim como o conceito da OMS, essa perspectiva é alvo de críticas, justamente por sua amplitude. Segundo Batistella (2007), as críticas decorrem da amplitude e extensão de sua atuação, pois há o risco de se ver medicalizados todos os âmbitos da existência (trabalho, alimentação, tempo livre, transporte etc). Essa crítica encontra eco em

autores que têm estabelecido a crítica ao conceito da promoção, como por exemplo, Lefèvre e Lefèvre, que afirma que a responsabilização desses outros setores sobre a saúde pode esvaziar a ação específica do setor saúde em detrimento de ações políticas globais com alto grau de generalidade (LEFÉVRE E LEFÉVRE, 2004 apud BATISTELLA, 2007). Todavia, alguns dos autores que estabelecem essa crítica, como Canguilhem (2005) apud (BATISTELLA, 2007), concede certa primazia à dimensão individual do processo saúde-doença, excluindo os determinantes sociais de suas preocupações.

Ao resgatar as dimensões econômica, social e política, o conceito ampliado de saúde se aproxima da compreensão de que o processo saúde-doença é, sobretudo, determinado socialmente, problema central para as investigações em Medicina Social (MS) e em Saúde Coletiva (SCL).

Essa concepção se apropria de categorias marxistas, como classe social, tomando posição na luta de classes ao lado da classe trabalhadora, pois compreende que as relações de produção capitalista, baseada na exploração do homem pelo homem, promove a desigualdade socioeconômica, que por sua vez interfere na forma como produz ou reproduz saúde e nos processos de luta em defesa da saúde e de outro modelo de sociedade. Conforme Breilh (2008) apresenta como uma das premissas desse conceito:

a premissa de que a distribuição da saúde e da doença, assim como a resposta social organizada diante das mesmas, é produto dos conflitos que se dão no interior das sociedades e que estes conflitos formam parte da batalha pelo poder entre as classes dominantes que articulam distintas estratégias para manter sua hegemonia e dominação e os diferentes atores como sindicatos, movimentos sociais, etc. Nas construções teóricas da MS e da SCL, portanto, se estabelece uma articulação entre a crítica do que é a sociedade, as formas nas quais produz ou se anula a saúde e as formas com que dela brotam a defesa da saúde e a luta por uma sociedade melhor, sem a exploração e o espólio próprios da sociedade capitalista (BREILH, 2008, p. 05).

Ainda segundo Jaime Breilh (2008), um dos precursores desse pensamento, a organização social capitalista produz iniquidades, diferenças abismais na qualidade de vida das diferentes classes sociais e que também se expressa nas diversas formas de discriminação de gênero e etnia. Dessa forma, as iniquidades de classe, gênero e etnia produzem diferenças nas condições de vida através de distintos perfis de saúde, doença e atenção à saúde.

Nesse sentido, as iniquidades em saúde são consideradas injustas e evitáveis. Injustas, pois independe da escolha dos indivíduos e evitáveis, já que essas desigualdades não

são produzidas biologicamente, mas sim pela organização social (WHITEHEAD, 1992 apud BREIHL, 2008).

Dessa forma, partindo da compreensão de que as iniquidades e desigualdades sociais limita o pleno gozo dos direitos humanos de grande parcela da população, Breilh (2008), conceitua a saúde como:

uma necessidade básica de qualquer ser humano, uma vez que ela é um requisito para que os sujeitos possam alcançar as metas que considerem importantes, bem como para ter uma participação com êxitos na vida social, pelo que, a desigualdade social em saúde implica um ato imoral e injusto, dado que vários setores da sociedade não podem satisfazer essa necessidade básica (BREILH, 2008, p. 06).

Asa Cristina Laurell, outra autora que nos ajuda a pensar a saúde a partir dos determinantes socioeconômicos, define a saúde como uma necessidade humana cuja satisfação "associa-se imediatamente a um conjunto de condições, bens e serviços que permitem o desenvolvimento individual e coletivo de capacidades e potencialidades, conforme aos recursos sociais existentes e aos padrões culturais de cada contexto específico" (LAURELL, 1997, p. 86).

Sendo assim, a centralidade do problema está no modo de produção. Para Matiello Junior (2002), há um equívoco – ingênuo ou não – na área da Educação Física quando os profissionais se dedicam em melhorar os padrões de movimento do homem moderno na crença de que é o sedentarismo o maior vilão da humanidade. Ao fazer isso, segundo o autor, deixam de atuar no cerne da questão, ou seja, na organização produtiva que determina o desgaste dos trabalhadores.

Assim, compreendemos que as análises que tomam como base as determinações sociais do processo saúde-doença estão mais próximas de apreender a complexidade desse fenômeno, pois leva em consideração que esse processo está intimamente ligado a forma como a sociedade se organiza e produz o seu estilo de vida social, como explicam Fonseca, Egry e Bertolozzi (2006):

Ainda nesta concepção o processo saúde-doença manifesta-se por meio de diferentes fenômenos cuja frequência e intensidade variam no tempo e no espaço e podem ser expressos nos níveis: individual ou singular; do grupo social cujo elemento de ligação dos seus componentes seja o trabalho (primordialmente da classe social); da estrutura social (FONSECA, EGRY E BERTOLOZZI, 2006, pág. 22).

Também esse conceito não é isento de críticas. Batistella (2007) levanta uma crítica a essa concepção – que também é utilizada ao conceito ampliado de saúde – realizada por Nascimento (1992):

esta concepção situa a saúde e a enfermidade como fenômenos superestruturais que reproduzem, como uma resultante ou como um reflexo, uma única dimensão considerada como determinante absoluta: a base sócio-econômica. Assim, aquela que se propõe como a forma mais progressista e inovadora de conceituar saúde pode acabar por resultar politicamente pouco operativa ou simplesmente inibidora de ações efetivas (NASCIMENTO, 1992, p. 302 apud BATISTELLA, 2007, p. 65).

Contudo, tomando o referencial marxista, reivindicado pela determinação social da saúde, não há uma determinação exclusiva da base econômica. Friedrich Engels em sua carta a Joseph Block em 1890 nos explica que as relações sociais humanas são determinadas em última instância pelo modo de produção e reprodução da vida real, mas que há várias outras mediações nesse conjunto de relações (formas políticas de luta de classes, formas jurídicas, concepções ideológicas, visões religiosas, família...) que também determinam. Há uma relação recíproca entre esses movimentos que por causalidade expressam uma síntese determinada em última instância pelo movimento econômico.

Dessa forma, conceber saúde deve levar em consideração a complexidade de fatores entrecruzados e a atribuição de sentido às repercussões sociais daí decorrentes e não somente a busca pela compreensão de terminologias e seus sentidos semânticos (BREILH, 1991 apud BAGRICHEVSKY E ESTEVÃO, 2005).

Nesse sentido, a Educação Física, em qualquer que seja seu espaço de intervenção, não pode ficar isenta da realidade concreta da qual emergem seus alunos e alunas; crianças, jovens, adultos ou idosos; trabalhadores e filhos dessa classe que sofrem com as condições de trabalho, moradia, educação e acesso aos serviços de saúde. Lembrando os dizeres de Frei Betto, Silva (1999) apud Quint et al. (2005) alerta justamente para essa questão.

a Educação Física não pode desconsiderar essa realidade social, econômica e política, de onde submergem corpos de bicho com aspecto humano (...), crianças sem infância (...), velhos e velhas carcomidos pela negligência do Estado, jovens com o presente comprometido e o futuro já morto de perspectivas e de onde também emergem trabalhadores e trabalhadoras vivendo dos efêmeros atos e simulações de amar, trabalhar e se divertir (SILVA, 1999 apud QUINT et al., 2005, p. 90).

O quadro abaixo apresenta a síntese das concepções e possíveis explicações do processo saúde-doença levantadas por nós ao longo desse subcapítulo.

Quadro 3 – Síntese das concepções de saúde:

Concepções	Síntese
Ontológica	Entende a doença como algo sobrenatural, resultado de ações de forças alheias ao organismo que se introduz neste por causa do pecado ou de maldição.
Dinâmica	Entende a doença como a desorganização do estado natural do corpo humano, ou seja, um desequilíbrio entre o ser humano e o ambiente que era provocado tanto do desequilíbrio dos fluídos (humores) corpóreos, quanto dos fatores ambientais.
Saúde como ausência de doenças	Entende a saúde como o funcionamento normal do corpo humano, enquanto que a doença ou a patologia seria um defeito ou desvio dessa normalidade.
Completo bem-estar	Entende a saúde como o completo estado de bem-estar físico, mental e social, ou seja, a ausência de negatividades.
Conceito ampliado	Entende o processo saúde-doença como resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde.
Determinação Social do Processo Saúde-doença	Entende o processo saúde-doença como resultado de um conjunto de determinantes históricos, sociais, econômicos, culturais e biológicos, sendo que a centralidade está no modo de produção.

As concepções de saúde não se resumem a essas apresentadas aqui. Outros modelos buscam explicar causas do processo saúde-doença, e, portanto, têm sua relevância, tais como: o modelo sistêmico³¹ e o modelo da história natural das doenças (modelo processual)³². Dessa forma, embora ainda de maneira breve, buscamos apresentar as principais concepções sobre o processo saúde-doença que fundamentam tanto a prática quanto a formação dos trabalhadores do campo da saúde, e em especial, do professor de Educação Física.

Consideramos que cada forma de explicar o processo saúde-doença expressa uma determinada concepção de ser humano e de mundo, que por sua vez, expressa, determinados

³¹ Essa concepção incorpora a ideia de todo, de contribuição de diferentes elementos do ecossistema no processo saúde-doença, ao passo que ocorre uma mudança em um determinado elemento, todos os outros também se modificam. Ao incorporar a noção de todo, essa perspectiva busca um contraponto à visão unidimensional e fragmentada do modelo biomédico (CRUZ, 2011).

³² Esse modelo visa o acompanhamento do processo saúde-doença em sua regularidade. Busca compreender as inter-relações do agente causador da doença, do hospedeiro da doença e do meio ambiente e o processo de desenvolvimento de uma doença, mas não aprofundam em aspectos sociais (CRUZ, 2011).

interesses de classes. Desconsiderar as relações sociais de produção e reprodução da vida enquanto determinantes para o processo saúde-doença é desconsiderar o ser humano enquanto ser sócio histórico fundado por e pela atividade de trabalho. Ao mesmo tempo em que é também desconsiderar a necessidade de transformação da atual sociedade, pautada na exploração do homem pelo homem.

Apesar das Diretrizes do NASF não apresentarem a defesa de um projeto histórico claro, a concepção ampliada de saúde aponta para a necessária eliminação das desigualdades sociais como um dos fatores determinantes no processo saúde-doença. Dessa forma, defender a eliminação das desigualdades sociais em suas diversas facetas pressupõe defender a superação de uma sociedade que é, ao mesmo tempo, a raiz das desigualdades e necessita delas para manter sua existência.

Nesse sentido, o conceito ampliado de saúde, juntamente com o conceito de determinação social do processo saúde-doença, se destacam como possibilidades de avançar na explicação de um fenômeno tão complexo como é a saúde. Dessa forma, tomaremos como base essas duas concepções para analisar o currículo dos cursos de Educação Física na cidade de Feira de Santana.

4. ANÁLISE DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE FEIRA DE SANTANA (BA)

*“Não me peça que eu lhe faça uma canção como se deve
Correta, branca, suave, muito limpa, muito leve.
Sons, palavras, são navalhas.
E eu não posso cantar como convém,
sem querer ferir ninguém”
Belchior*

Até o momento, levantamos elementos que fundamentam o debate em torno das problemáticas e embate de projetos na formação de professores de Educação Física. Vimos que a educação, e, conseqüentemente, a formação de professores é direcionada pelas modificações ocorridas no mundo do trabalho de uma sociedade que é fundada na propriedade privada dos meios de produção e na venda da força de trabalho, ou seja, uma sociedade capitalista, que atinge sua fase neoliberal (ou imperialista).

Vimos também que é bastante perceptível essas modificações demandas pelo mundo do trabalho ao olharmos para o percurso histórico da formação em Educação Física. Ademais, a relação entre a Educação Física e saúde é um ponto não resolvido dentro dos cursos, pois a compreensão do processo saúde-doença se apresenta de modo raso, sendo a saúde ainda pensada em termos negativos. Dessa forma, ainda hoje é negligenciado o debate sobre a transformação da saúde em mercadoria e sobre as determinações sociais no processo saúde/doença, limitando as possibilidades de compreensão da realidade e, conseqüentemente, do fenômeno saúde.

Diante desses elementos, buscamos analisar a relação entre Educação Física e Saúde nos cursos de Educação Física da cidade de Feira de Santana – BA, motivados pela inserção do professor de Educação Física no NASF o que demandou novas questões para a formação profissional. Tomamos como orientação epistemológica o materialismo histórico dialético objetivando ultrapassar o conteúdo aparente dos documentos oficiais que orientam os cursos de três instituições do referido município.

Passamos pela fase de Interpretação referencial, que fora precedida pela pré-análise e pela descrição analítica (TRIVIÑOS, 1987). Assim, após o levantamento e organização do material a partir de categorias, buscamos investigar a respeito das concepções que balizam esses cursos. Fizemos isso a partir da identificação das contradições presentes nos documentos oficiais dos cursos, ou seja, elencando a categoria “contradição” enquanto categoria do método dialético. No que tange as categorias de conteúdo, buscamos identificar a

concepção de mundo, concepção de ser humano, a concepção de Educação Física e a concepção de saúde presentes nesses documentos.

Concordamos com Taffarel (2010) apud Pinto (2012) quanto à compreensão de que a produção da saúde está intimamente ligada à produção da vida. Isso significa dizer, que para entender o processo saúde-doença é necessário compreender como se dá a produção da própria vida, que por sua vez, está vinculada ao modo de produção e reprodução de bens materiais e imateriais, à estrutura social atual. Assim, para avançar na compreensão da saúde é preciso compreender a sociedade, o próprio ser humano, bem como as ideias produzidas nesse contexto.

Nesse sentido, a investigação das concepções de ser humano e de mundo se faz necessária, pois a explicação de como o homem³³ se torna homem e qual a perspectiva histórica de formação do ser humano, bem como a defesa do modelo de sociedade que possibilitará essa formação, é elemento fundamental para a estruturação de um currículo em qualquer curso que seja. O projeto histórico é o eixo em torno do qual se deve definir as orientações pedagógicas, em nosso caso, defendemos a formação humana e da formação de professores de Educação Física na perspectiva do projeto histórico comunista, superador do das relações destrutivas e pauperizantes da sociedade capitalista (TAFFAREL, 2012).

Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. Os partidos políticos (embrionários ou não) são os articuladores dos projetos históricos. A explicitação de como articulamos essas três instâncias parece ser essencial à própria pesquisa pedagógica. A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados (FREITAS, 1995, p. 142).

Neste sentido, as diretrizes do NASF também reforçam a necessidade de uma concepção de homem que direcione a atuação do professor de Educação Física.

O profissional de Educação Física precisa ter clara sua concepção de ser humano a nortear sua atuação, bem como defendê-la como princípio orientador do planejamento, da avaliação e das proposições. Assim, frente à conjuntura atual do mundo, onde se recrudescem as diferenças sociais e econômicas, e do País, onde o sistema de saúde se propõe como único, além de universal, integral, equitativo e participativo, a atuação profissional, orientada pela construção e pelo fortalecimento

³³ Refere-se ao gênero humano.

da autonomia do sujeito, parece ser mais próxima do objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas.

É também a concepção de mundo e de ser humano que balizam as explicações em torno do processo saúde-doença, bem como das proposições pedagógicas para a Educação Física. De forma que dependendo das concepções que fundamentam os cursos de Educação Física, estes irão apontar para o processo de formação dos seres humanos para uma determinada direção: para uma formação unilateral que contribui para a manutenção do atual modo de produção ou em caminho diametralmente oposto, para uma formação omnilateral, que pela impossibilidade de desenvolver nesse modo de produção, pressupõe a superação da sociedade capitalista.

Optamos pela análise das propostas de formação de professores de Educação Física de Feira de Santana pela importância populacional que da cidade e pelo crescente número de equipes do NASF e de cursos de Educação Física. Destacamos para análise 3 dos 19 cursos que há no município. Por questões éticas não citaremos os nomes das instituições, já que há instituições privadas em nossa análise. Dessa forma, para fins expositivos, denominaremos as instituições com as letras A, B e C.

Para obter os materiais de análise fomos até as instituições para explicar a pesquisa e entregamos um ofício às coordenações dos cursos, no qual as coordenadoras assinaram se comprometendo a colaborar com a pesquisa e a disponibilizar os materiais necessários para o estudo. Esse movimento só não foi realizado na Instituição A, a única instituição pública analisada, pois já tínhamos acesso à versão digital do Projeto Político e Pedagógico. Assim, tivemos acesso à versão digital do Projeto Pedagógico do Curso da Instituição B contendo planos de ensino, ementas e grade curricular. Da instituição C tivemos acesso a uma parte do material impresso, contendo grade curricular e ementas das disciplinas e outra parte digital contendo apenas fragmentos do Projeto Pedagógico do Curso, mas esse fato não comprometeu nossa análise.

Dessa forma, em nossa análise, nos debruçamos sobre os mais recentes materiais desses cursos que expressam as concepções necessárias para identificar os marcos teóricos conceituais. Assim, analisamos a Matriz Curricular, o Projeto Político Pedagógico e as ementas das disciplinas, que por se tratarem de mensagens escritas nos permitem retornar ao material sempre que necessário, a partir do método de análise de conteúdo.

4.1 Caracterização dos cursos

O primeiro curso analisado, denominado por nós de **instituição A**, trata-se de uma licenciatura. O documento que baliza a formação atual é o Projeto de Recredenciamento, datado de 2010. Nele se encontram o Projeto Político Pedagógico do curso, a Matriz Curricular e as ementas das disciplinas obrigatórias. O curso foi implementado com a justificativa principal de suprir a carência de professores de Educação Física em Feira de Santana apontada pela 2ª Diretoria Regional de Educação (DIREC 2)³⁴ para a rede de educação básica e também para suprir a necessidade de professores nos espaços não escolar que se encontrava emergente, como academias de ginástica, clubes e outros. Essa característica multidisciplinar da Educação Física se reflete na alocação do curso no Departamento de Saúde da Instituição, mesmo sendo um curso de licenciatura.

O aspecto da identidade docente é enfatizado no documento oficial do curso, compreendendo que não existe uma distinção clara entre licenciado e bacharel, há apenas uma intenção de reserva de mercado para um ou outro. Dessa forma, salientam que não há efetivamente nenhum aspecto na formação “que diferencie a identificação do profissional do objeto de estudo da Educação Física ou mesmo dos saberes que deverão ser mobilizados quando necessários à prática desses profissionais” (INTITUIÇÃO A, 2010, p 22), a não ser no campo de atuação. E completam:

Um Licenciado em Educação Física, que deverá atuar, através da atividade docente, nos diversos espaços de inserção dessa área de conhecimento, e que possa no âmbito da sua formação inicial – e também na formação continuada – constituir-se como um educador com identidade e dever próprio de um professor-profissional, com requisitos técnicos, pedagógicos e científicos capazes de qualificar a sua intervenção profissional (INTITUIÇÃO A, 2010, p. 23).

O currículo inicial, de numeração 523, era regido pela Resolução CFE 03/1987. No entanto, com o estabelecimento das novas diretrizes para a formação de professores através das Resoluções CNE/CP nº 01 e CNE/CP nº 02 e também das novas diretrizes para a formação de professores de Educação Física através da Resolução CNE/CP nº 07/2004 foi necessária a construção de um novo currículo, dando origem ao atual currículo, de numeração 528. Esse novo currículo busca avançar em diversos aspectos com relação ao currículo

³⁴ Atual Núcleo Territorial de Educação (NTE) – 19.

anterior, sobretudo na superação do esportivismo exacerbado e do tecnicismo, da ausência de uma unidade entre teoria e prática, além da modificação de uma matriz curricular carregada de pré-requisitos o que transmitia uma lógica linear de construção do conhecimento, entre outros pontos.

Ademais, as novas DCN para a formação de professores instituíram a carga horária dos cursos de licenciatura e exigiram a presença da prática como componente curricular desde o início do curso; e do estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso. Dessa forma, a matriz curricular do curso da Instituição A é composta de 3.445 horas. Dessas, 2205 horas são de disciplinas obrigatórias, 240 horas de disciplinas optativas, 200 horas de atividades complementares, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular obrigatório.

As disciplinas são organizadas por áreas de conhecimento, divididos em 10 áreas diferentes, a saber: Biológicas e Biomédicas; Esportes; Lazer; Atividade Física e Saúde; História e Fundamentos da Educação Física; Área Pedagógica; Estágio; Prática Curricular; Formação Científica e Tecnológica; e Atividades Pedagógicas Complementares.

O segundo curso analisado, **Instituição B**, trata-se de um bacharelado em Educação Física. O documento oficial que baliza a formação atual é o Projeto Político do Curso, datado de 2017. Nele se encontram as orientações gerais do curso e da instituição, junto com o ementário de disciplinas e a matriz curricular. Segundo o Projeto Pedagógico, o curso foi criado visando atender as necessidades da população tendo em vista o processo de municipalização da saúde no Estado da Bahia. Considera também a ausência de profissionais com formação na área em face da demanda gerada pelo crescimento do número de academias, pela inserção da Educação Física no SUS e pela demanda contínua de implementação da ginástica laboral como alternativa de condicionamento físico nas empresas.

Neste cenário, a Educação Física vem se destacando como uma das áreas de maior expansão nos mais variados contextos (saúde, cultural, social-comunitária, organizacional, saúde da família, na área não escolar, esportes radicais, atividade física para grupos específicos, atividade física para adultos e idosos, esportes de aventuras, esportes da iniciação ao rendimento, atividades alternativas, recreação, lazer e etc.). As demandas existentes atualmente possibilitam um crescente reconhecimento social dos resultados oriundos das intervenções específicas da área da Educação Física, o que contribui para o desenvolvimento da profissão do ponto de vista acadêmico, científico, cultural, social e ético (INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 24).

O documento também leva em consideração o baixo índice da prática de atividade física e sua relação direta com o desenvolvimento de doenças crônicas degenerativas como fator importante para justificar a formação de mais profissionais de Educação Física. Assim, aponta a necessidade de conscientização da população para a mudança do seu estilo de vida e incorporação da atividade física em seu cotidiano.

O curso conta com uma carga horária de 3,260 horas, em atendimento ao disposto na Resolução CNE/CES nº 04/2009, que dispõe sobre a carga horária mínima dos cursos de graduação considerados da área de saúde, bacharelados em modalidade presencial. Contempla em sua estrutura curricular conteúdos e atividades que contemplam três dimensões interdependentes: a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e; a dimensão da intervenção acadêmico-profissional.

O currículo articula as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada. A específica se trabalha as dimensões culturais do movimento humano e a ampliada deve compreender a relação do ser humano com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho, em todos os ciclos vitais. As disciplinas são divididas em seis dimensões: Culturais do Movimento Humano; técnico-instrumental; didático-pedagógica; relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; e produção do conhecimento científico e tecnológico.

A **Instituição C**, terceiro curso analisado, também diz respeito a modalidade de bacharelado. Tivemos acesso apenas a fragmentos do Projeto Pedagógico do Curso, mas que não impede a identificação das concepções almejadas. Também tivemos acesso à totalidade das ementas das disciplinas e da grade curricular.

O currículo é organizado em: 1) Eixos verticais – aqueles que estruturam as vertentes de conteúdo necessários à formação e podem ser de formação básica ou específica; 2) Eixos horizontais – formados pelos conteúdos dispostos em cada semestre letivo e que se articulam por meio de atividades interdisciplinares e por um projeto integrador; 3) Eixos transversais – responsáveis por desenvolver capacidades e habilidades associadas a temas que complementam a formação, como Língua Estrangeira, Formação Humanística, Meio Ambiente e Gestão e Empreendedores.

Ademais, o curso é constituído por conteúdos curriculares obrigatórios que perfazem um total de 3.200 horas e possui como balizador o trinômio “aptidão física, saúde e qualidade

de vida” demonstrando que há uma perspectiva de aprofundamento em torno do campo da saúde.

Passemos então à exposição das concepções.

4.2 Concepção de mundo

De antemão compreendemos que há diversas concepções de mundo e que essa categoria pode ser interpretada como especificamente subjetiva. Contudo, numa sociedade dividida em classes diametralmente opostas – burguesia e proletariado –, a luta travada entre essas classes em diversos âmbitos coloca em evidencia a contradição fundamental desta categoria que diz respeito a manutenção ou superação da sociedade capitalista. Dessa forma, analisamos os documentos buscando identificar proposições que apontem para a ruptura ou conservação do modo de produção atual.

De início o documento da **Instituição A** apresenta algumas metas do Planejamento Estratégico geral da instituição que servem como base para os direcionamentos do curso, como no seguinte trecho:

MISSÃO – Produzir e difundir o conhecimento, assumindo a formação integral do homem e de profissionais cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional, promovendo a interação social e a melhoria da qualidade da vida, com ênfase na região do semi-árido (INSTITUIÇÃO A, 2010 apud INSTITUIÇÃO A, 2006, p. 15).

O trecho apresenta a postura que a instituição adota de “formação integral do homem”, que pode ser interpretado como uma formação para além da unilateralidade, ao mesmo tempo, aponta a perspectiva de formar “profissionais cidadãos”, termo que é bastante referendado no modo de produção capitalista. No entanto, o texto não destrincha nem aprofunda nessas questões deixando em aberto o referencial desses termos.

A ausência de um detalhamento nos termos perpassa todo o Projeto Político Pedagógico. Apesar disso, o documento reconhece a necessidade de o currículo expressar determinado projeto político e concepção filosófica, pois, há projetos distintos de sociedade que se confrontam no processo de direcionamento da formação humana.

Diante disto, percebe-se que a reforma curricular é um movimento coletivo de ordem teleológica. É movimento por saber-se provisório (histórico), coletivo por que é social (relações sociais) e de ordem teleológica porque aponta para uma direção, um alvo.

No que diz respeito à formação humana, essa direção é sempre orientada por projetos políticos em confronto, cujo ideário delimita a intenção de conservar ou transformar a realidade/contexto onde o processo de formação torna-se concreto, enfim, diz respeito a uma determinada concepção filosófica (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 21).

Reconhece também a necessidade de o egresso ser orientado por uma dimensão política na perspectiva de uma práxis transformadora da realidade social, mas sem aprofundar no modelo de sociedade a ser construído:

Analisar e debater os dados do contexto em que estiver inserido; promover momentos de reflexão individual e coletiva que possibilitem uma práxis transformadora da realidade social; refletir sistematicamente sobre a sua atuação profissional, problematizando-a, assim como os fatores que a determinam no âmbito estrutural e superestrutural (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 30).

Ao tratar do perfil profissiográfico do curso de licenciatura, novamente é apresentada uma perspectiva transformadora que se contrapõe a lógica mercadológica, mas sem aprofundar se essa transformação também se refere ao modelo de sociedade.

Tendo como referência a perspectiva de que o professor deve ser um sujeito de transformação, mesmo considerando que essa perspectiva vai contra os princípios da educação enquanto mercadoria que tem guiado por uma proposição de formação profissional tecnicista presente, inclusive, nas próprias diretrizes e encaminhamentos da formação em nível superior (INSTITUIÇÃO A, 2010, 29).

Outro exemplo dessa contradição é quando se refere à intencionalidade docente. O curso reconhece que a intencionalidade é essencial ao ato docente, pois o mesmo é político, intencional e defende um determinado projeto de sociedade, haja vista, a inexistência da neutralidade. Como podemos ver na seguinte passagem fundamentada em Caldeira (2001): “Agir por intencionalidade significa que nossa ação é política e, portanto, comprometida com a construção de um determinado projeto de homem e de sociedade, não existindo ação humana neutra” (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 24). Todavia, o PPP se mostra “neutro” diante dos projetos de sociedade ao não apontar uma perspectiva a ser seguida na formação em Educação Física.

A **Instituição B** não foge muito a essa lógica. Não apresenta com clareza sua concepção de mundo, mas em alguns momentos demonstra qual a sua visão de mundo. Apresenta como princípios gerais que norteia sua missão: qualidade e busca de excelência; autonomia; preservação dos valores da ética; da vida e da cultura; compromisso com o desenvolvimento sustentável e auto-sustentabilidade. Assim, tem por missão

produzir, sistematizar e socializar o saber científico e tecnológico, através do ensino presencial e a distância, da pesquisa e da extensão, ampliando e aprimorando a formação de pessoas com reflexão crítica, postura ética e solidária, para o exercício profissional competente, com vista a contribuir para as inovações, evolução científica e tecnológica, o desenvolvimento local, regional, estadual e nacional e a construção de uma sociedade autossustentável (INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 19).

Nota-se que o curso indica uma formação crítica, ética e solidária tendo como horizonte a construção de uma sociedade autossustentável. Complementa essa visão almejando a formação de profissionais dotados de habilidades relacionadas à sua área, mas, sobretudo, que sejam conscientes de sua cidadania e “comprometidos com os valores éticos da República, inserindo-se no mercado para construir uma sociedade livre, justa e solidária, que possibilite plenamente a vida com dignidade” (INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 19). Ainda, pretende que os egressos participem ativamente como agentes transformadores do processo de desenvolvimento nacional, contribuindo assim, para a redução das desigualdades sociais e regionais. Encerra esse pensamento com uma citação de Fernandes (1999):

[...] o ensino superior e a universidade só cumprem a tarefa mais pobre de sua missão se limitarem a transmitir o saber acumulado e a prover a sociedade de “técnicos de competência” ou “especialistas de alta qualidade”. Elas devem, antes mesmo da pós-graduação, transmitir o pensamento inventivo e crítico para não serem simples agentes da reprodução ideológica da ordem existente e da circulação das elites dentro do complexo sócio econômico e do sistema de poder. Devem atrair o talento e gerar saber original, pela pesquisa básica em todos os ramos do saber; Além disso, tem de abrir-se para o conhecimento e a solução dos dilemas sociais da sociedade brasileira, do mundo e da crise de civilização (FERNANDES, 1999 apud INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 21).

Em outro momento do texto também encontramos a ideia de formar um profissional que trabalhe constantemente em prol de uma sociedade “mais saudável”, mas que, a nosso ver, não altera o conteúdo exibido até então. Dessa forma, a instituição B estabelece uma noção de mundo livre, justo, igualitário, autossustentável, “saudável”, com a conseqüente

redução das desigualdades sociais, mas não desenvolve com mais profundidade esses conceitos. De resto, a concepção apresentada no documento oficial do curso não apresenta nenhuma ação mais radical – no sentido de ir à raiz do problema – frente às desigualdades sociais ou nenhum modelo alternativo de sociedade diante do modo de produção capitalista.

Assim como as outras, a **Instituição C** segue a ideia de formar um profissional consciente de sua cidadania e que contribua para construir e fortalecer a democracia. Mesmo não tendo acesso a totalidade do PPC da instituição é possível identificar esses elementos nos eixos que tratam da educação dos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos (INSTITUIÇÃO C, 2016, p. 6).

Em outro ponto do texto, ao tratar da educação das relações étnico-raciais, o documento aborda a construção de uma sociedade justa, igual e equânime. A Instituição C compreende que a educação das relações étnico-raciais “impõe aprendizagens entre brancos, negros e índios, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e a criação de um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (INSTITUIÇÃO C, 2016, p. 9).

Porém o destaque maior no texto é dado à formação profissional para cidadania. O documento aborda por várias essa perspectiva, que é alçada com um eixo importante no currículo do curso.

O curso induz o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia intelectual, na medida em que o objetivo maior da educação baseada em competências é “formar cidadãos, com domínio da profissão”. Por meio desta afirmação fica evidente que antes de tudo a **INSTITUIÇÃO C**³⁵ privilegia a formação de um cidadão preparado para atender as demandas sociais, além de atuar de forma competente no cenário profissional (INSTITUIÇÃO C, 2016, p. 12).

Nos chama bastante atenção o fato de nenhuma das três instituições aprofundarem em suas concepções de mundo. A defesa da cidadania e de uma sociedade democrática

³⁵ Substituímos o nome da instituição pelo termo instituição C.

tornam-se defesas muito vagas caso seus elementos não sejam aprofundados, gerando interpretações equivocadas sobre a visão de mundo apresentada no currículo ou a compreensão de que as instituições não se colocam na tarefa de superação da sociedade capitalista, sendo este o nosso entendimento.

A simples defesa da democracia pode significar a compreensão que na democracia atual todos têm os mesmos direitos e as mesmas oportunidades e cabe a cada um se empenhar ou contar com a sorte para ascender socialmente. As desigualdades então são entendidas como algo natural e devem todos, independente de classe, buscar a harmonia social (ARCE, 2005).

É bem verdade que a defesa da democracia se faz necessária em um momento tão conturbado politicamente como esse que vivemos no Brasil, com a ascensão de ideias conservadoras, por vezes fascistas e nazistas, e a retomada de grupos defensores da ditadura militar. No entanto, a nosso ver, a superação das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária só é possível com a superação da democracia atual, a qual mantém as relações capitalistas de produção.

Ademais, mesmo apresentando aspectos que apontam para o fortalecimento da democracia, redução das desigualdades, formação crítica e para a transformação da realidade social, os três cursos não estabelecem uma crítica à sociedade capitalista, fugindo assim da necessária posição diante da contradição central entre a manutenção e superação desse modo de produção. Como vimos, a burguesia trata a educação da classe trabalhadora com grande interesse, pois é através do processo educativo é fundamental para mantê-la enquanto classe dominante, bem como, para qualificar o trabalhador para atender as demandas atuais do mundo do trabalho.

Num contexto neoliberal, a educação da classe trabalhadora tem sido desenvolvida de modo a formar um ser humano flexível, polivalente, com capacidade de abstração e criatividade subordinadas pelo mercado, pelo capital (FRIGOTTO, 2003). Desse modo, ao se furtarem da crítica à sociedade capitalista, os três cursos contribuem para a manutenção do atual modelo de sociedade.

Em se tratando de instituições privadas pode parecer contraditório que queiramos que esses cursos tomem partido pela superação da sociedade capitalista e da propriedade privada, princípio fundamental que permite a existência dessas instituições, e de fato é contraditório. Contudo, somente com o fim dessas relações sociais será possível o máximo desenvolvimento das potencialidades humanas.

4.3 Concepção de ser humano

A relação entre a formação e o mundo do trabalho é outro elemento bastante controverso no currículo da **Instituição A**, pois, ao mesmo tempo em que assinala a necessidade de formação sólida que instrumentalize o egresso para atuar em diversos campos, com ações transformadoras “em face da dinâmica e das exigências dos processos educativos nos quais ira se inserir no mundo do trabalho”, defende que o professor tenha uma capacidade de adaptação às novas e emergentes situações, como no seguinte parágrafo que apresenta as três demandas principais para o perfil do graduado:

A primeira delas relaciona o papel do professor de um campo de conhecimento em profundas transformações; a segunda refere-se ao professor **inserido numa sociedade aprendente, onde este precisa se adaptar sempre a situações novas e emergentes**, visando a uma progressiva autonomia profissional com condições para contribuir na produção de conhecimentos e; a terceira e última demanda, de um profissional que tenha claro para si o que orienta sua ação em nossa sociedade, com uma concepção clara de sociedade, homem e educação (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 27 – grifos nossos).

Para não ficar em apenas um exemplo, em outro trecho apontam que o egresso

deverá ser capaz de refletir, assim como, de atribuir sentido a sua reflexão, pois diante dos desafios da sociedade aprendente e da sociedade da informação ele deverá ser capaz de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, transformando informações em conhecimentos a serem mobilizados em sua prática docente (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 28).

O “aprender a aprender” indicado no texto expõe uma concepção pedagógica que pressupõe a manutenção da realidade atual e o amoldamento do trabalhador às suas exigências do mundo do trabalho. Duarte (2011) engloba no lema pedagógico denominado por ele de “aprender a aprender”, diversas concepções pedagógicas que mantêm ligações estreitas com o ideário pós-moderno e a política neoliberal, e, ao fim e ao cabo, contribuem para que o indivíduo possa compreender a realidade concreta, complexa e contraditória.

Nesse sentido, aponta-se para um perfil de formação humanística, pautada na busca por uma base teórica sólida, tendo a pesquisa como eixo curricular e a gestão democrática como elementos qualificadores da formação. Trata-se de uma formação que guarda profunda sintonia com uma pedagogia progressista e crítica (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 26).

A pedagogia das competências, outra concepção pedagógica que engloba o lema do “aprender a aprender”, também foi encontrada no documento analisado. Porém, esta aparece de forma mais destacada no texto, tendo o termo “competências” mencionado 7 vezes ao longo do escrito seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O egresso do curso de Educação Física deve desenvolver as competências que estão listadas na Resolução CNE/CP nº 01/2002, relativas à formação de professores de Educação Básica em Nível Superior, e na Resolução CNE/CES nº 07/2004, concernentes à formação de profissionais de Educação Física em Nível Superior. Tendo como referência a perspectiva de que o professor deve ser um sujeito de transformação, mesmo considerando que essa perspectiva vai contra os princípios da educação enquanto mercadoria que tem guiado por uma proposição de formação profissional tecnicista presente, inclusive, nas próprias diretrizes e encaminhamentos da formação em nível superior (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 29).

Logo após apontar a perspectiva de orientação pelas competências, o documento da instituição A desenvolve um pensamento mais aprofundado sobre a concepção de homem, agora, numa perspectiva histórica e de humanização dos seres humanos, que vai de encontro ao que é preconizado pelas competências. No trecho abaixo, o PPP menciona que os egressos devem ter a

compreensão das relações do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, o que implica tratar o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, resultante das necessidades humanas frente a uma sociedade complexa e contraditória ainda marcada pela exclusão da maioria das pessoas do acesso aos bens historicamente produzidos – entre eles a Cultura Corporal de Movimento (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 30).

A **Instituição B** também segue a perspectiva da formação por competências designada pelas DCNEF e apresenta contradições semelhantes as que foram encontradas do documento da Instituição A. A assimilação da orientação das DCNEF é até mais evidente na Instituição B, já que mencionam isso em alguns momentos do texto como abaixo quando falam que o curso de Educação Física da instituição

trabalha dentro destas discussões, abrangendo, como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, as competências para atuar de forma ética e comprometida com os referenciais teóricos e metodológicos, em nível individual e coletivo, através de ações voltadas para prevenção e promoção da saúde e da qualidade de vida, frente a questões e demandas de ordem biopsicofisicossocial em diferentes contextos.

Serão desenvolvidas, entre outras, competências que garantam ações de caráter de conscientização e prevenção em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para proteger e promover a saúde e a qualidade de vida da população, em diferentes contextos e que tais ações possam ser demandadas (INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 27).

No documento oficial o termo competências aparece ao menos 10 vezes. Dessa forma, busca desenvolver competências, habilidades e atitudes para uma sólida formação e de natureza crítica e técnica. Assim, apresenta também um discurso contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se fundamenta na perspectiva das competências, propõe uma formação generalista e crítico-reflexiva.

O Curso de Educação Física tem como fundamento a formação generalista, humanística e crítica de profissionais que dominem conteúdos, desenvolvam habilidades técnico-científicas e competência para atuar no contexto sócio-político-econômico em que está inserido, fundamentados no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética... (INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 36).

A **Instituição C** segue essa mesma concepção de formação por competências, tomando essa perspectiva pedagógica como norteadora do currículo. O termo “competências” é mencionado ao menos 18 vezes no fragmento de 29 páginas do PPC que tivemos acesso e por meio dessa concepção busca-se proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades em diversos em diversos contextos de linguagens sociocomunicativos, intercultural, socioambiental, tecnocientífico, ético e humano e liderança empreendedora na sociedade contemporânea. Para tanto, a proposta curricular a privilegia a pertinência, o encadeamento lógico e a interação de saberes.

No currículo por competências a integração ocorre por meio das atividades interdisciplinares e do Projeto Integrador que perpassa todos os componentes curriculares do período, de modo a propiciar o desenvolvimento do perfil de competências do semestre (INSTITUIÇÃO C, 2016, p. 5).

Entendem que esse modelo de formação contribui para que os alunos desenvolvam pensamento crítico e para a formação integral e humana dos alunos. Há um eixo no currículo designado para estruturar aspectos da formação humanística que contribuam para desenvolver as habilidades e competências já citadas acima. Além de que, os componentes curriculares de formação humanística buscam fornecer

uma sólida base de conhecimentos gerais que permitem uma compreensão mais ampla da formação profissional, estimulando o pensamento crítico e sensibilizando o estudante para as questões sociais, políticas, direitos humanos, culturais, étnico-raciais e éticas que envolvem sua atuação como cidadão, pessoa e profissional (INSTITUIÇÃO C, 2016, p. 8).

O documento ainda destaca a necessária “integração dos saberes que representa a cisão com a fragmentação dos conteúdos e aponta para uma formação generalista”. No entanto, essa formação generalista é voltada para que o profissional seja capaz de “se adaptar as constantes mudanças típicas da atual sociedade tecnológica (p. 18)”. Ainda, se ancoram no conceito de “laboratividade” – no lugar de empregabilidade – e concebem que as competências desenvolvidas contribuem para a formação de um trabalhador polivalente “que pode, quando bem preparado, ser mais autônomo para decidir seu percurso no mundo do trabalho” (p. 22).

Conforme demonstramos em estudo anterior (ALMEIDA, 2015), as DCNEF são orientadas pelas pedagogias das competências, concepção pedagógica alinhada às concepções hegemônicas presentes no Brasil atualmente. Tanto a legislação geral, através das Resoluções CNE/CP nº. 01/2002 e CNE/CP 02/2002 tanto a legislação específica através da Resolução CNE/CP 07/2004 apontam para a orientação por competências. Segundo Pinho (2012), a formação baseada nas competências e habilidades também está presente na maioria das diretrizes dos cursos considerados da área saúde, das 14 carreiras profissionais da área 11 apresentam essa orientação. Isso nos permite afirmar que há um projeto de formação por competências em curso no Brasil mediado pelas legislações de âmbito geral e específico tendo em vista a uniformização dos cursos de formação inicial.

A concepção de competência hegemônica no Brasil atualmente é a desenvolvida por Philippe Perrenoud. O autor define as competências como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 32 apud MARTINS, 2004). Perrenoud aponta que

a construção das competências encontra-se intimamente ligada a prática social e não a ações isoladas e descontínuas, ou seja, a partir de situações vividas ou resolvidas pelo indivíduo. Dessa forma, a formação orientada pelas competências se caracteriza por essa relação indivíduo-situação que influi sobre os conhecimentos necessários para o indivíduo resolver as demandas sociais, que por sua vez, giram em torno das rápidas mudanças da sociedade contemporânea e das adaptações que o mercado de trabalho exige do trabalhador (MARTINS, 2004).

Essa vinculação proposta por Perrenoud, entre a prática social (realidade) e a construção do conhecimento destaca-se por ter uma positividade explícita e uma negatividade oculta. O potencial positivo explícito se dá na construção do conhecimento a partir da realidade social – algo que reconhecemos como bastante relevante, pois abre a possibilidade de compreender os indivíduos enquanto sujeitos dessa realidade que a efetivam e que poderão transformá-la –, entretanto, o aspecto negativo ocultado na formação por competência se dá ao tomar a realidade social atual como sua base valorativa, sendo que os valores predominantes no momento atual são regidos pela economia de mercado (MARTINS, 2004).

A pedagogia das competências, ao reproduzir essa base valorativa, se apresenta como braço pedagógico do neoliberalismo, conforme Santos Júnior (2005) explica mais detalhadamente:

Alguns estudiosos que têm tratado da questão das Competências, como MACHADO (1998); FREITAS (2000); RAMOS (2001), entre outros, indicam que tal referência constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características – latentes ou patentes – a ênfase no individualismo (responsabilizando cada uma na sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria visto que não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade); o fetiche do indivíduo (esta crença bizarra de que é possível tornar o indivíduo descolado das relações sociais); a flexibilização e o aligeiramento da formação (entendido como radicalização da desqualificação da formação dos professores); a ideia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer no final quem é mais ou menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já na formação acadêmica) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.56-57).

Assim, segundo Taffarel e Santos Júnior (2005), a formação de professores com base nas competências assume um papel estratégico para a garantia de desenvolvimento subordinado dos países periféricos, a partir da lógica de ter a educação como um instrumento de “alívio a pobreza” nesses países, e mais especificamente no Brasil, onde a grande

estratégia é prometer nos documentos e nunca cumprir na prática. Nessa lógica o sentido da educação modifica-se. Se antes o professor contribuía na formação para o trabalho, agora deve ter a capacidade de “transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 86 APUD TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005).

Trata-se da necessidade de formação de um trabalhador flexível que esteja disponível para as mudanças que ocorrem nos processos de trabalho. Em suma, forma-se para a empregabilidade ao invés de formar buscando o máximo desenvolvimento das potencialidades humanas tendo em vista uma formação omnilateral.

4.4 Concepção de Educação Física

O único ponto que está definido claramente no documento da **Instituição A** é o objeto de estudo da Educação Física: a Cultura Corporal de Movimento. Apesar de citar em dois momentos a perspectiva pedagógica da Cultura Corporal, é a cultura corporal de movimento que fundamenta o eixo epistemológico do curso.

Assim, o primeiro aspecto em referência à concepção filosófica que dará base à nova formação do Licenciado em Educação Física, trás em seu bojo a compreensão da Educação Física como uma área de intervenção historicamente construída que têm seu eixo epistemológico de estudo nos elementos da Cultura Corporal de Movimento.

Ao considerarmos a Cultura Corporal de Movimento como eixo epistemológico deste curso, defende-se que tal matriz teórica constitui-se como totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais da atividade humana, tais como a dança, o jogo, a ginástica, as lutas, a capoeira e o esporte que, por sua vez, ganham forma através das práticas corporais. Como práticas sociais, refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades. Compete assim à Educação Física, dar tratamento pedagógico, na escola ou em outros espaços educativos, aos temas da Cultura Corporal de Movimento, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido, portanto construídos historicamente, tendo, dessa forma, como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 21-22).

A Cultura Corporal de Movimento é designada enquanto objeto de estudo da Educação Física pela proposição pedagógica crítico-emancipatória³⁶. Segundo Silva (2011),

³⁶ Segundo Silva (2011), a abordagem crítico-emancipatória foi desenvolvida nos anos 1980 e 1990 enquanto perspectiva que se conta hegemônica na área, tendo em vista fomentar um prática pedagógica com interesses transformadores da realidade circundante. O principal precursor dessa abordagem é o professor Elenor Kunz

essa concepção está vinculada a concepção de unilateral de homem, uma vez que delimita a educação apenas à formação da consciência dos homens como fica evidente a partir da ideia de “uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada” (KUNZ, 2004b, p. 9-10 apud SILVA, 2011). Segundo o autor, essa perspectiva apresenta o projeto histórico que baliza a concepção e evita citar termos como “dialética” e “projeto histórico”, no entanto, compreende que a estrutura social tem papel preponderante no destino do ser humano e que mudanças realmente concretas somente acontecem de forma juntamente com o conjunto de mudanças na estrutura sócio-político-econômica (KUNZ, 2004 apud SILVA, 2011).

Ainda que a proposição crítico emancipatória avance em relação às concepções dominantes da Educação Física³⁷ como na preocupação em capacitar o aluno para “conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica” (KUNZ, 2004 apud SILVA, 2011), tal perspectiva se pauta na fenomenologia enquanto teoria do conhecimento. A fenomenologia “é uma concepção que se fundamenta, principalmente, na capacidade de interpretação do próprio pesquisador. Quer dizer, é o pesquisador que termina decidindo o que é isso, o que é aquilo” (ESCOBAR, 2012, p. 129-130). No entanto, a realidade existe de maneira independente do que pensamos sobre ela, ou seja, a realidade existe independente da consciência dos indivíduos sobre ela.

A **Instituição B**, por sua vez, também deixa evidente sua concepção e se baseia na perspectiva do Movimento Humano, compreendendo que a prática de suas manifestações e expressões culturais devem orientar a formação e atuação profissional na educação física em suas diversas possibilidades.

Na perspectiva da Educação Física, a prática das manifestações e expressões culturais do movimento humano é orientada para a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico-esportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e; a dimensão da intervenção acadêmico-profissional (INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 43).

sendo as primeiras elaborações os livros “Ensino e Mudança” (1991) e “Transformação didático-pedagógica do esporte” (1994).

³⁷ Silva (2011) utiliza as sistematizações de Castellani Filho (2008) e Darido e Rangel (2008) em relação às concepções pedagógicas da Educação Física. Castellani Filho ao fim da década de 1980 agrupou as concepções em três tendências: i) da *Biologização* da Educação Física; ii) da Psico-pedagogização da Educação Física; iii) e da tendência emergente que se vincula a uma proposta transformadora de Educação Física. Sendo as duas primeiras consideradas dominantes na área. Já Darido e Rangel organizaram as concepções dominantes na área em: i) higienista; ii) militarista; iii) esportivista; iv) e recreacionista.

A perspectiva do Movimento Humano localizada na concepção Desenvolvimentista³⁸ de Educação Física, compreende como objetivo básico da Educação Física a “aprendizagem do movimento” e assume que é tarefa do professor o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas. Dessa forma, Silva (2011) argumenta que esta concepção está vinculada a uma formação unilateral, principalmente por restringir a formação apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras. Ao não definir sua concepção de projeto histórico, a concepção desenvolvimentista será o aspecto político do pedagógico, “atrelando-se a uma teoria educacional tradicional (pedagogia tradicional) sintonizada com o desenvolvimento do projeto histórico capitalista” (SILVA, 2011, p. 61).

A **Instituição C** é que apresenta sua concepção de forma mais confusa. Primeiro, o documento apresenta a concepção de Cultura Corporal de Movimento como norteadora da formação do Bacharel, compreendendo seus conteúdos como historicamente vinculados à Educação Física como ginástica, jogos, lutas, das e esporte.

A formação do Bacharel em Educação Física está baseada nos três Pilares que configuram as macro áreas de atuação do Bacharel, a saber: Esporte, Lazer e Saúde, todos permeados pelos conteúdos da cultura corporal de movimento historicamente vinculados à Educação Física que são a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e os esportes (INSTITUIÇÃO C, 2016, p. 5).

Mais a frente, ao tratar dos planos didáticos, se expressa (torna-se...) a perspectiva da Atividade Física/Movimento Humano, entendendo que as expressões culturais desta concepção se dão através das diferentes manifestações da cultura corporal das atividades físicas nas formas de ginástica, jogos, lutas danças, lazer, recreação e outros.

Em todo caso, apresenta as duas concepções indicadas nas instituições A e B, e, como vimos, ambas refletem concepções de homem e de mundo em consonância com o atual modelo de sociedade. De acordo com a análise de Silva (2011), a proposição pedagógica para a Educação Física que apresenta a construção/consolidação da teoria da prática e como elemento fundamental a formação omnilateral é a perspectiva crítico-superadora. Essa concepção defende enquanto objeto de estudo e ensino da Educação Física as atividades que configuram uma ampla área da cultura, denominada de cultura corporal.

³⁸ A abordagem Desenvolvimentista tem como o Go Tani principal teórico. Entre os principais livros está “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (1988), escrito por Tani e colaboradores.

4.5 Concepção de Saúde

Buscamos identificar a concepção de saúde não só através do Projeto Político Pedagógico dos cursos, mas também das ementas dos componentes curriculares que tratam da relação atividade física/saúde. Para tanto, fizemos levantamento das disciplinas que tenham em seu título ou ementa as palavras: “saúde”, “saúde coletiva” e/ou “saúde pública”.

As três instituições analisadas ainda que, em alguns momentos dos seus respectivos documentos, usem termos que dão a entender uma posição de ruptura com o modelo biomédico de pensar a saúde, também usam termos que nos permitem inferir uma concepção reducionista no modo de compreender o processo saúde-doença. Novamente, há ausência de uma defesa clara e aprofundada da concepção de saúde que baliza a formação nesses cursos de Educação Física, interfere diretamente.

A **Instituição A** é a que aborda menos os aspectos relacionados à saúde em seu currículo. Em se tratando de uma licenciatura nos parece que as abordagens em torno da saúde foram subsumidas aos aspectos pedagógicos e esportivos, embora o PPP do curso compreenda de forma correta que o licenciado pode atuar em todos os campos de atuação e direciona seu processo formação tendo em vista essa compreensão.

O documento do curso cita que o eixo “Atividade Física e Saúde” deve tratar de “aspectos da relação atividade física e saúde inserida na superação do entendimento dos elementos de causa e efeito será a tônica desta área” (INSTITUIÇÃO A, 2010, p. 38) o que indica a compreensão de uma noção ampla de saúde/doença, mas que não é desenvolvida, nem sequer mencionada em nenhuma outra passagem do texto.

O outro elemento citado no documento da **Instituição A** é o termo “promoção da saúde”. Ele aparece nas ementas das disciplinas “Atividade física e saúde coletiva” e “treinamento desportivo”, mas também de forma bastante pontual demonstrando pouco aprofundamento nos aspectos relacionados à saúde.

A “promoção da saúde” se expressa com maior frequência no documento das **Instituições B e C**, sendo tratado como um dos objetivos da intervenção profissional. Essa presença mais frequente do conceito pode ser explicado pelo fato de serem cursos de bacharelado, o que historicamente têm implicado uma ênfase maior no âmbito da saúde em relação a outros aspectos da área, mesmo que no geral a formação não seja tão distinta da licenciatura, conforme já explicamos através do estudo de Silva (2011).

No PPC da **Instituição B** a “promoção da saúde” está articulada com a prevenção, proteção e recuperação da saúde tendo em vista a qualidade de vida em nível individual e coletivo, como no trecho abaixo:

Na perspectiva da Educação Física, a prática das manifestações e expressões culturais do movimento humano é orientada para a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico-esportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e; a dimensão da intervenção acadêmico-profissional. (INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 43).

Também nas ementas das disciplinas da **Instituição B** a noção de “promoção da saúde” está presente trazem. Isso fica expresso nas ementas de três disciplinas da grade regular do curso: “medidas e avaliação em educação física”, “exercício físico para grupos especiais” e “projeto multidisciplinar”. Nesses dois últimos componentes curriculares acrescenta-se a ideia de que o “educador físico” atua como um “agente promotor de saúde”.

A Instituição C também menciona a promoção da saúde no momento de apresentar o perfil desejado para cada semestre. Menciona que no 6º período deve-se desenvolver a “capacidade de interrelacionar os conhecimentos técnicos-instrumentais para a aplicação da atividade física na promoção da saúde em indivíduos e coletividades.” (INSTITUIÇÃO C, 2016, p. 3). Além disso, “promoção da saúde” está presente nas ementas de 4 disciplinas do curso: “introdução a educação física e esportes”, “projeto integrador em educação física I”, “projeto integrador em educação física II” e “atividade física e qualidade de vida”. Contudo, nenhuma das três instituições apresentam uma definição sobre “promoção da saúde”.

A promoção, bem como a prevenção da saúde, são conceitos que pressupõem a saúde como algo amplo e dependente de vários condicionantes. No entanto, segundo Czeresnia (2009), a compreensão do conceito de promoção da saúde pode se dar em duas perspectivas: progressista ou conservadora. A concepção progressista ressalta o papel do Estado na construção de políticas públicas intersetoriais, voltadas à melhoria da qualidade de vida das populações. Desse modo, promover saúde abrange diversos aspectos, de maneira global, e incorpora elementos físicos, psicológicos e sociais. A concepção conservadora enfatiza uma dimensão liberal da promoção da saúde, reforçando a tendência de diminuição das responsabilidades do Estado, delegando aos sujeitos, progressivamente, “a tarefa de tomarem conta de si mesmos” (CZERESNIA, 2009, p. 44).

Ademais, a **Instituição B** compreende que a intervenção profissional deve ter por objetivo a “a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas”, tendo em vista “aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (INSTITUIÇÃO B, 2017, p. 28). Contudo, revela ideias que responsabiliza o indivíduo por sua saúde quando propõe “conscientizar a população acerca da necessidade de mudanças no seu estilo de vida, levando-as a incorporar a prática de atividades físicas ao seu cotidiano”. Ou seja, recomenda a adoção de um estilo de vida ativo, sem problematizar outros fatores que determinam diretamente as possibilidades de uma vida mais saudável.

A par das evidências de que o homem contemporâneo utiliza-se cada vez menos de suas potencialidades corporais e de que o baixo nível de atividade física é fator decisivo no desenvolvimento de doenças degenerativas, sustenta-se a proposição da necessidade de conscientizar a população acerca da necessidade de mudanças no seu estilo de vida, levando-as a incorporar a prática de atividades físicas ao seu cotidiano (INSTITUIÇÃO B, p. 27, 2017).

Sendo assim, compreendemos que as três instituições analisadas não especificam qual a concepção de saúde que fundamenta os respectivos cursos de Educação Física e, ao menos a **Instituição B**, indica uma visão restrita do processo saúde-doença ao adotar o conceito de “estilo de vida ativo”. A noção de “estilo de vida” reproduz uma ideia conservadora que dissemina um determinado padrão – um “mito”, segundo Carvalho (2001a) – a ser obtido.

Essa ideia ignora a dinâmica sistêmica e variada que influencia diretamente o estado de enfermidade humana e através de uma dimensão moral, responsabiliza cada indivíduo pelo seu próprio adoecimento (BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO; PALMA, 2006). Sabemos que boa parte dos brasileiros não têm condições materiais concretas para sobreviver ou sobrevivem de maneira tão precária que falar em um “estilo de vida ativo” a ser seguido soa de forma utópica, pois para essas pessoas as possibilidades de escolha são mínimas.

Ademais, a noção de “estilo de vida ativo” está vinculada a uma concepção de saúde que supervaloriza os aspectos biológicos em detrimento dos demais elementos que interferem no processo saúde-doença, ou seja, uma concepção que se distancia da compreensão da saúde de maneira ampliada. Essa proposta tem origem ainda no movimento eugênico e higienista do início do século XX no Brasil e posteriormente foi fortalecida pelos “movimentos da saúde” que contribuiriam para a adoção de programas privadas e a produção de bens de consumo

numa perspectiva mercadológica da saúde (BAGRICHEVSKY et al., 2006 apud PINHO, 2012)

As referências científicas que reproduzem essa lógica contribuem para que a população se sinta segura – no caso, pseudosegurança – ao praticar exercício físico, e, por conseguinte, podem deixar de buscar outros aspectos da vida social que interverem no processo saúde-doença. Nesse sentido, entendemos como fundamental que o currículo de um curso superior tenha explícito e de forma concisa os aspectos teóricos e epistemológicos que orientam a formação, tendo em vista uma formação que avence no processo de humanização a partir da compreensão dos determinantes em torno da saúde/doença e da realidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
os homens presente. A vida presente”
Carlos Drummond de Andrade*

Nossa pesquisa teve como objetivo principal identificar a relação entre os marcos teórico-conceituais do NASF e os projetos formativos dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA). Nesse sentido, elaboramos a seguinte pergunta síntese: Qual a relação entre os marcos teórico-conceituais do NASF e os projetos formativos dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA)?

O resultado final a que chegamos, e que, uma vez obtido, contribui para o embate de projetos que direcionam a formação humana, bem como, servirá de base para novos estudos em torno da formação de professores de Educação Física, é o de que, os documentos oficiais dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA) não expressam a concepção de saúde presente nas diretrizes do NASF e na lei orgânica do SUS, a saber: a noção ampliada de saúde, que inclui determinantes econômicos e sociais, tais como, alimentação, trabalho, emprego, renda, habitação, educação, meio ambiente, transporte, lazer, acesso a posse da terra e aos serviços de saúde como condições necessárias para se garantir a saúde.

Entendemos, portanto, que as instituições A, B e C mantêm uma noção limitada com relação ao processo saúde-doença, pois, não demonstram levar em consideração as múltiplas determinações desse fenômeno. Os três cursos analisados reproduzem as explicações hegemônicas que primam pelo aspecto biológico e que tratam a relação entre Educação Física e Saúde como “causa e efeito”. Dessa forma, ao menos em seus documentos oficiais, os cursos analisados não contribuem para uma formação que atenda às diretrizes do NASF e que avance na explicação da saúde/doença.

Embora os documentos das três instituições não apresentem de forma explícita e aprofundada suas concepções – o que já demonstra uma posição pela “neutralidade”³⁹ diante dos projetos de formação em disputa na atualidade –, o auxílio de outras categorias de conteúdo nos possibilitou fazer essa inferência, a saber: concepção de mundo, concepção de ser humano e concepção de Educação Física. Exceto a concepção de Educação Física, essas categorias também são pouco desenvolvidas e apresentam elementos contraditórios, ora de

³⁹ Tomar posição pela neutralidade significa contribuir para a manutenção das concepções hegemônicas.

crítica ora adequação ao modelo capitalista de sociedade e suas mediações. Ao fim e ao cabo, não apresentam uma crítica radical ao capitalismo, demonstrando por vezes convergência à manutenção do modo de produção atual.

Os desdobramentos dessa posição se repetem na concepção de ser humano, haja vista que todas as instituições expressam a pedagogia das competências como teoria que orienta a formação, perspectiva objetiva levar o indivíduo a “aprender a aprender”, pois somente dessa maneira terá competência para se adaptar às exigências da sociedade capitalistas e suas mudanças constantes. Também apresentam concepções de Educação Física – “Cultura Corporal de Movimento” e “Movimento Humano” – que apesar de trazerem importantes contribuições para área não questionam o modelo de sociedade atual nem a formação unilateral “ocultando a permanência dos antagonismos estruturais na sociedade capitalista avançada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 194 apud SILVA, 2009, p. 6).

Devido às limitações de nossa pesquisa não conseguimos explorar outras questões presentes nos cursos e que interferem o processo formativo, como a distribuição de disciplinas e áreas científicas no currículo, o trato dado aos componentes voltadas para a saúde coletiva/saúde pública no currículo, a interdisciplinaridade e outras lacunas que podem ser investigadas por dissertações ou monografias de base. Contudo, o resultado de nossa pesquisa se alinha ao de outros autores que tratam da relação física/saúde nos cursos de formação em Educação Física, como Pasquim (2009), Anjos e Duarte (2009), Pinho (2011), Pinto (2012) e Santiago, Fe e Pedrosa (2014), e que demonstram por vários caminhos que os cursos de Educação Física no Brasil apresentam problemas significativos na formação, tendo em vista a atuação na saúde pública.

Alguns destes problemas não são nada recentes, pois desde os primeiros cursos de Educação Física no Brasil, orientados por médicos e militares, a saúde é tratada de modo restrito, se limitando ao conhecimento das ciências biológicas e médicas. É nessa época que surge a ideia do “estilo de vida ativo”, disseminado no imaginário popular até os dias atuais que somente com uma “vida ativa” é possível adquirir saúde, consolidando assim um padrão de beleza, saúde e juventude quase mítico.

Neste sentido, a noção de exercitação corporal assume o caráter fundamental, um ‘estatuto’, para o estabelecimento de uma vida saudável por parte do indivíduo. Compreensão essa que deve ser problematizada, pois além de desconsiderar os aspectos sociais no processo de saúde-doença, também individualiza esse processo e culpabiliza unicamente o indivíduo pela adoção ou não de um ‘estilo de vida ativo’ e pelo seu estado de saúde.

Este pensamento está ancorado em pressupostos epistemológicos, fundamentalmente quantitativos e positivistas que limitam a compreensão do processo saúde-doença e, conseqüentemente, a compreensão da realidade. Isso se traduz na Educação Física na restrição das possibilidades criativas e transformadoras da cultura corporal, em contrapartida, cresce sem questionamentos a reprodução e mecanização de padrões pré-definidos.

Compreendemos que o professor tem papel fundamental como mediador do processo de aquisição humana particular do legado objetivado historicamente pela prática social. Dessa forma, não pode realizar qualquer tipo de mediação, mas se empenhar em desenvolver ao máximo uma mediação que possa contribuir para qualificar a imagem do real a ser construída subjetivamente nos indivíduos. Atividade esta que não é simples. Para isto, aquele que se coloca na tarefa de auxiliar na transmissão do conhecimento precisa estar devidamente qualificado. Sendo assim, para a valorização do professorado é necessário, entre outras coisas, o reconhecimento “da formação e o trabalho do professor em toda sua complexidade, como fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam eles professores” (MARTINS, 2010, p.29 apud MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 99).

No entanto, na sociedade capitalista, é a classe dominante que dita a forma e o conteúdo da formação da classe trabalhadora. A burguesia direciona a educação dos trabalhadores e de seus filhos para atender as demandas do capital tendo em vista a habilitação técnica para o trabalho e a reprodução da ideologia dominante. Isto é, a educação é utilizada como um instrumento fundamental para manter o atual modo de produção.

O recente reordenamento do mundo do trabalho capitalista, impulsionado, sobretudo, pela crise da década de 1970, impôs mudanças na base técnica das forças produtivas exigindo uma redefinição do processo formativo do trabalhador. Nesse sentido, as políticas educacionais desenvolvidas desde então seguem a risca a cartilha imperialista para garantir o conjunto de valores e técnicas necessárias para que o processo produtivo acompanhe o atual estágio de desenvolvimento do capital, lhe garantindo uma sobrevida.

Atualmente, através do governo de Michel Temer/PMDB, novas mudanças são implementadas para favorecer o capital e assolar ainda mais a vida dos trabalhadores. É o caso da terceirização das atividades fins, da reforma trabalhista e da provável reforma da previdência que pode configurar um ponto de não retorno nos direitos e nas legislações trabalhista. Apoiado no pretense discurso de ajuste fiscal, o governo ainda estabeleceu um teto de gastos públicos pelos próximos 20 anos, o que no papel significa ampliar o sucateamento das instituições públicas e as desigualdades sociais, já que ao mesmo tempo em que alega ser

necessário congelar os investimentos nos serviços públicos, ignora dívidas bilionárias das empresas multinacionais.

No âmbito educacional, o governo atual estabeleceu a reforma do ensino médio que retira disciplinas importantes da grade curricular e contribui para cercear dos filhos da classe trabalhadores conteúdos fundamentais para compreensão da realidade. Ademais, no campo da saúde, há uma nova Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) que ao invés de ampliar a cobertura e melhorar a qualidade do cuidado no SUS tem como proposta a redução dos gastos com a saúde e reduz a composição das equipes de atenção básica.

Este cenário aponta para a desumanização dos seres humanos, sobretudo, da classe trabalhadora e é referendado pela política pública de educação no Brasil. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física privilegiam a formação acelerada, fragmentada e calcada na construção de competências e habilidades para atender as demandas do mundo do trabalho. Nesse bojo, também se encontra a maioria das diretrizes para os cursos considerados da área de saúde, o que demonstra a uniformização na concepção de formação dos cursos do ensino superior.

A educação a partir dessa perspectiva utiliza, dentre outros artifícios, da desqualificação docente ainda em seu processo de formação e da secundarização do conhecimento científico para limitar o acesso da classe trabalhadora à cultura produzida pela humanidade o que conseqüentemente também contribui para limitar a capacidade destes de compreender a realidade concreta. Essa lógica perversa faz com que no âmbito da Educação Física, a cultura corporal se torne cada vez mais artigo de luxo e distinção de classe, materializada em suas condições de acesso.

Nós, enquanto educadores marxistas, nos colocamos *a la contra* a esse projeto de formação que desqualifica e desumaniza o professor. Nesse sentido, realizamos a crítica aos currículos no âmbito da Educação Física que apresentam conceitos rasos e concepções em consonância com o projeto hegemônico. Em contrapartida, defendemos uma proposta de formação que mesmo nos limites do capital e a partir das contradições desse sistema possa educar tendo como base uma consistente base teórica e como horizonte uma formação omnilateral. Para isso, é fundamental que os professores sejam capazes de constatar, compreender, explicar e intervir na realidade concreta.

Na relação entre Educação Física/Saúde isso significa uma formação que considere a saúde como síntese das múltiplas determinações a que submetem os seres humanos. Como Pinho (2011) utilizando as contribuições de Pistrak (2009):

Educar para atualidade pressupõe organizar o conteúdo da relação educação física/saúde considerando a totalidade das relações a que se submetem os homens e suas necessidades primordiais. Educar para atualidade é compreender a saúde como premissa primeira da história do homem, ou seja, ter saúde não é deixar de ter doença, ter saúde é ter a possibilidade de fazer história e fazer suas necessidades, quer sejam de caráter material ou espiritual, serem satisfeitas. Educar para a atualidade é compreender a atividade física como um elemento da cultura corporal e não como um instrumento com a função de adaptar o corpo ao modo de vida capitalista (PINHO, 2011, p. 97-98).

Essa proposta de formação superadora na Educação Física, se traduz na Licenciatura Ampliada, proposta formulada pelo MEEF em conjunto com o grupo LEPEL que visa romper com a fragmentação do conhecimento. A licenciatura ampliada compreende como fundamental a unificação dos cursos de licenciatura e bacharelado, mas, vai para além desse aspecto, prima pela história enquanto matriz científica e apresenta princípios⁴⁰ que devem direcionar o processo formativo do professor de Educação Física, tais como a articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático fundamental que abrange a relação do ser humano com a natureza, a sociedade, o trabalho e a educação e da cultura corporal com a natureza humana, a territorialidade, o trabalho e a política cultural, elementos fundamentais para a compreensão da relação Educação Física-Saúde.

É claro que é um desafio a materialização da proposta de licenciatura ampliada, pois, são elementos variados e complexos que se chocam com realidade atual das instituições de ensino superior no Brasil, dos docentes e dos discentes. No entanto, é a proposta que mais avança no sentido de contribuir para uma formação mais humana, tendo em vista a perspectiva omnilateral, mesmo que sob a égide do capital ao mesmo tempo que aponta para superação dessa sociedade.

⁴⁰ Outros princípios são: 1) trabalho pedagógico como base da identidade profissional; 2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes; 3) sólida e consistente formação teórica e interdisciplinar, em que o trabalho de pesquisa seja um meio para essa formação; 4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 5) indissociabilidade entre teoria e prática; 6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico; 7) avaliação em todos os âmbitos e dimensões; 8) formação continuada; 9) respeito à autonomia institucional e gestão democrática; 10) condições objetivas e adequadas de trabalho.

Neste sentido, apontamos a importância de os docentes engrossarem as fileiras dos que defendem a qualificação da formação dos professores de Educação Física, utilizando de greves, manifestações e produções científicas como instrumentos de luta em prol dessa bandeira. Tendo a clareza que essa luta é parte constituída de uma luta mais ampla pela superação da sociedade capitalista – já que dentro desse sistema não há alternativas de realização plena do ser humano – e construção do projeto histórico socialista, pois só em outro modo de produção poderemos alcançar o pleno desenvolvimento do ser humano, isto é, uma formação omnilateral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roseane S. **A ginástica na escola e na formação de professores**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- ALMEIDA, Ediberto Ferreira de. **Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: uma análise do currículo da UEFS e da UFBA**. Monografia (graduação) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana-BA, 2014.
- ALMEIDA, Ediberto Ferreira de. **Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: Nexos e relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física**. Monografia (especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.
- ALMEIDA FILHO, Naomar; JUCÁ, Vládía. **Saúde como ausência de doença: crítica à teoria funcionalista de Christopher Boorse**. Ciênc. saúde coletiva [online], vol.7, n.4, págs.879-889: 2002.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático** – SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRADE, Douglas Roque. **Atividade física e promoção da saúde: conhecimento e prática dos profissionais de saúde das unidades básicas de saúde do município de São Caetano do Sul – São Paulo**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2001.
- ANJOS, Tatiana C. dos; DUARTE, Ana Cláudia G. de O. A Educação Física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis Revista de Saúde Coletiva**: Rio de Janeiro – RJ, v. 19, p. 1127-1144, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil** – Ricardo Antunes (Org.). São Paulo: Boitempo, 1997.
- _____. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). In: **Caderno CRH**, n. 37. Salvador, 2012, p. 23-45.
- ARAÚJO, Juliana Sampaio de. XAVIER, Monalisa Pontes. O conceito de saúde e os modelos de assistência: considerações e perspectivas em mudança. **Revista Saúde em Foco**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 137-149, 2014.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica** / Newton Duarte (Org.). 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- AZEVEDO, Aislan Barbosa de. **A influência das teorias pedagógicas da educação física no currículo do curso de licenciatura em educação física da Universidade Estadual de Feira**

de Santana. Monografia de graduação. Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-Ba, 2012.

ALVES, Melina S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS:** o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa. Dissertação (mestrado). Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2010.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana. Os sentidos da saúde e a Educação Física: apontamentos preliminares. **Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 65-74, 2005.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre. Saúde coletiva e educação física: aproximando campos, garimpando sentidos. In: BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A.; DA ROS, M. (orgs.) **A saúde em debate na Educação Física.** Vol. 2. Blumenau: Nova Letra, 2006.

BARROS, José Augusto C. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico? **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2002.

BATISTELLA, Carlos. Abordagens Contemporâneas do Conceito de Saúde. In: **O território e o processo saúde-doença.** / Organizado por Angélica Ferreira Fonseca e Ana Maria D'Andrea Corbo. – Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BRUGNEROTTO, Fábio; SIMÕES, Regina. **Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física:** um enfoque sobre saúde. Rio de Janeiro: Revista de saúde coletiva, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **VIII Conferência Nacional de Saúde – relatório final.** Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

_____. **Lei No. 8080/90**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: DF. 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8080.htm Acesso em: 05 set. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política nacional de promoção da saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 154** de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família - NASF. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Cadernos de Atenção Básica: **Diretrizes do NASF** – Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Série A. Normas e Manuais Técnicos. Cadernos de Atenção Básica, n. 27. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.488**, de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BREILH, Jaime. **Uma perspectiva emancipadora da pesquisa e da ação baseadas na determinação social da saúde**. Extraído de:

<http://www.alames.org/documentos/ponencias.pdf>, página do “Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales de la Salud”, de 30 de setembro a 2 de outubro de 2008, na Universidade Autónoma do México, Cidade do México.

CARVALHO, Yara Maria de. **O “mito” da atividade física e saúde**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001a.

_____. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 9-21. São Paulo: Autores Associados, 2001b.

CARVALHO, Jorge Carlos da Silva de. et al. NASF: os professores de Educação Física conhecem? **Revista digital EFDeportes**, ano 14, n. 141. Buenos Aires: 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 19ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COGGIOLA, Osvaldo; MARTINS, José. **Dinâmica da globalização: mercado mundial e ciclos econômicos (1970-2005)**. Florianópolis: UFSC, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Alan Jonh de Jesus. O objeto de intervenção da educação física no campo da saúde. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador – Bahia, 2009.

_____. COSTA, **As contribuições da Epidemiologia Social e da Educação Física para mudança do modelo de atenção a saúde no Brasil**. Monografia (especialização). Curso de especialização em metodologia do ensino e da pesquisa em educação física, esporte e lazer. Salvador, 2012.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CRUZ, Marly Marques da. Concepção de saúde-doença e o cuidado em saúde. In: **Qualificação dos Gestores do SUS / GONDIM, R.; GRABOIS, V.; MENDES JUNIOR, W. V. (ORGs.)** 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD; 2011. p.21-33. Disponível em:

<http://www4.ensp.fiocruz.br/biblioteca/home/exibedetalhesBiblioteca.cfm?ID=12542&Tipo=B>

CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências** / CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (ORGs.). 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

DUARTE, Newton. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (Análise de algumas ideias do “Construtivismo Radical” de Ernest Von Glasersfeld) In: **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica** / Newton Duarte (Org.). 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUTRA, Geovanna C. Z. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na Educação Física: um balanço da correlação de forças na área**. Monografia de especialização. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

_____. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as proposições de formação de professores de Educação Física**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ENGELS, Friedrich. **Carta para Joseph Block**. 1890. Disponível em: http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/bibliografia/Carta_Engels_Bloch.pdf acessado em: 26/10/2017.

EXNEEF, Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física. **Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física** (Cartilha), 2009.

FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS. **Projeto Pedagógico do Curso: Educação Física**. Feira de Santana-BA: 2016.

FACULDADE NOBRE. **Projeto Pedagógico do Curso: Educação Física – Bacharelado**. Feira de Santana-BA: 2017.

FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de; GOMES, Ivan Marcelo. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, V. 10, N. 3, p. 376-386, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. Ivani Fazenda (Org.). 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Rosa Maria G.; EGRY, Emiko Yoshikawa; BERTOLOZZI, Maria Rita. O Materialismo Histórico e Dialético como Teoria da Cognição e Método para a Compreensão

do Processo Saúde Doença. In: EGRY, E.Y., CUBAS, M.R. (org.). **O Trabalho da Enfermagem em Saúde Coletiva no Cenário CIPESC**. Curitiba: Associação Brasileira de Enfermagem - Seção Paraná, 2006, p. 19-61.

FURTADO, Roberto P.; VENTURA, Paulo Roberto V.; ANES, Rodrigo R. M.; PEDROZA, Reigler S.; FERRAZ JÚNIOR, Isaiás M. **Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNS para a educação física**. Pensar a prática, Goiânia – GO, v. 19, n. 4, 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 20ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013: Percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas**. Rio de Janeiro, 2014.

JESUS, Gilmar Mercês de; COSTA, Martha Benevides da. Formação em Educação Física e a intervenção na atenção primária à saúde. In: FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. **Educação, Saúde e Esporte: novos desafios à Educação Física**. Ilhéus – BA: Editus, 2016.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

LACKS, Solange. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LAURELL, A. C. Impacto das políticas sociais e econômicas nos perfis epidemiológicos. In: BARRADAS, R. et al. (Orgs.) **Equidade e Saúde: contribuições da epidemiologia**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Abrasco, 1997.

LISBOA, Carla. Reuni expande a precarização das universidades. In: **Revista ANDES especial – Precarização das condições de trabalho II**. Brasília, novembro de 2013.

MACIEL, Thiago Barreto et al. O reordenamento do mundo do trabalho e a educação física. In: **MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho**. Elson Moura Dias Junior e Thiago Firmino de Lima (Orgs.). Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

MARTINEZ, Jessica F. N.; SILVA, Ana Márcia; SILVA, Maria Sebastiana. As diretrizes do NASF e a presença do profissional em educação física. **Revista Motrivivência: Florianópolis – SC**, V. 26, nº 42, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. p. 53-73. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade / Newton Duarte (org.)**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: livro 1, capítulo VI (inédito). 1ª ed. São Paulo: Editora Ciências humanas LTDA., 1978.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: **A revolução antes da revolução** / Karl Marx. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 199-338).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da econômica política: livro 1. 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATIELLO JUNIOR, Edgar. **Saúde coletiva e a luta do MST**: reconstruindo relações a partir das violências. Tese (doutorado). Campinas, SP: 2002.

MENDONÇA, Alisson Marques de. **Promoção da saúde e processo de trabalho dos profissionais de educação física do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – Londrina, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NARDI, Antônio Carlos Figueiredo. **A utilização das academias da terceira idade na promoção da saúde em Maringá-PR**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Brasília, 2013.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NOGUEIRA, Leandro. PALMA, Alexandre. Reflexões acerca das políticas de promoção de atividade física e saúde: uma questão histórica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 103-119, 2003.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e o reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Tese (doutorado em educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

_____. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Zenólia Christina Campos Figueiredo (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Diretrizes Curriculares, formação unificada e campos políticos na Educação Física brasileira: em defesa do marxismo. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador – BA, v. 9, n. 1, p. 72-85, 2017.

- OLIVEIRA, Fred. Precarização dos cargos para sustentar expansão sem planejamento. In: **Revista ANDES especial** – Precarização das condições de trabalho I. Brasília, abril de 2013.
- OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; EGRY, Emiko Yoshikawa. A historicidade das teorias interpretativas do processo saúde-doença. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 34, n. 1, p. 9-15, mar. 2000.
- PALMA, Alexandre. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas: uma revisão da literatura. São Paulo: **Rev. paul. Educ. Fís.**, 2000.
- PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- PASQUIM, Heitor Martins. A saúde coletiva nos cursos de graduação em Educação Física. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 29. n. 1, p. 193-200, 2009.
- PRADO, Alessandro Rovigatti do. CARVALHO, Yara Maria de. **Formação em educação física: experiências de integração ensino-serviço na atenção básica em saúde**. Porto Alegre: revista movimento, v. 22. n. 2, 2016.
- PINHO, Carolina Santos Barroso de. **Educação física e saúde: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional**. Dissertação (mestrado). Campinas, SP: 2011.
- PINTO, Ana Lúcia Sousa. **O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em educação física**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- QUINT, Fernanda Ouriques; MATIELLO JUNIOR, Edgar; MARTINEZ, Jéssica Félix N.; BACHELADENSKI, Miguel Sidenei. Reflexões sobre a inserção da educação física no programa saúde da família. **Motrivivência**: Florianópolis – SC, n. 24, p. 81-94, 2005.
- RODRIGUES, José Damião; FERREIRA, Daniela Karina da S.; SILVA, Patrícia Andreia da.; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira; FARIAS JUNIOR, José Cazuza de. Inserção e atuação do profissional de educação física na atenção básica à saúde: revisão sistematizada. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas – RS, p. 5-15, 2013.
- SANTIAGO, Maria Luci E.; FE, Alex Soares M.; PEDROSA, José Ivo dos S. A Formação em Educação Física e sua (des)aproximação com o Sistema de Saúde Brasileiro. Porto Alegre: **II SERPINF Seminário Regional Políticas Públicas Intersetorialidade e Família: formação e intervenção profissional**, 2014.
- SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teóricos-metodológicos**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SANTOS JÚNIOR et al. A base conceitual sobre a formação de professores e militantes culturais. In: COLAVOLPE, C.R.; TAFFAREL, C. N.; e SANTOS JÚNIOR, C.L. (Org.).

Trabalho pedagógico e formação de professores militantes culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 33-46.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum a consciência filosófica. 16 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCLIAR, Moacyr. **História do conceito de saúde.** Rio de Janeiro: revista saúde coletiva, 2007.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica a formação de professores de Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana.** Monografia de graduação. Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-Ba, 2006.

SILVA, Welington Araújo. Crítica á abordagem crítico-emancipatória. In: **Boletim Germinal – Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física.** n. 6. Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE): 2009.

SILVA, Osni Oliveira N. da. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico,** n. 124, 2011.

SILVA, Osni Oliveira N. da; SOUZA, Cláudio Lucena de. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. Buenos Aires: Revista digital EF Deportes, ano 14, n. 141, 2010.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. **O conceito de saúde.** São Paulo: Revista de Saúde Pública, v. 31, n. 5, 1997.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física:** raízes Europeias e Brasil. Campinas – SP: Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, Celi Nelz Zulke. **A formação do profissional de Educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Zenólia Christina Campos Figueiredo (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Colegiado do curso de Educação Física. **Projeto de renovação e reconhecimento do curso de Licenciatura em Educação Física.** Feira de Santana-BA: 2010.

VENTURA, Paulo Roberto V. Universidade: espaço privilegiado para a formação de professores de Educação Física. **Linhas Críticas:** Brasília – DF, v. 17, n. 32, p. 77-96, 2011.

VENTURA, Paulo Roberto V.; CARVALHO, Ana Júlia R.; ARAÚJO, Laís Silva;
CAPPARELLI, Maria Paula M. M. **A representação social na formação profissional da
educação física: da alienação à ruptura (ou reprodução?).** S/D.