

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

TRAINING FOR HEALTH: ANALYSIS OF PHYSICAL EDUCATION COURSES IN FEIRA DE SANTANA-BA

FORMACIÓN EN SALUD: ANÁLISIS DE CURSOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FEIRA DE SANTANA-BA

Ediberto Ferreira de Almeida¹
Wellington Araújo Silva²

Resumo

O presente artigo é fruto de uma dissertação de mestrado que objetivou identificar a relação entre os marcos teórico-conceituais do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) e os projetos formativos dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA). 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. 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 influência direta no estado de enfermidade.

Palavras-chave: Formação Humana; Formação de Professores; Educação Física e Saúde; Concepção de Saúde.

Abstract

This article is the result of a master's dissertation that aimed to identify the relationship between the theoretical and conceptual frameworks of the Family Health Support Center (NASF) and the training projects of Physical Education courses in Feira de Santana (BA). Our study was developed based on the technique of content analysis, guided by historical and dialectical materialism, where we seek to highlight the contradictions present in the object, which enabled us to identify the concept of health. We found that the official documents of Physical Education courses in Feira de Santana (BA) do not express a conception of health that advances in explaining this phenomenon, presenting a limited notion and still linked to the biomedical model and that, therefore, does not come close to the Concept Expanded Health Program expressed in the SUS Organic Law and in the NASF guidelines. Thus, the notion that bodily exercise is essential for obtaining health remains without the necessary problematization of the systemic dynamics of human life in capitalism and its direct influence on the state of illness.

¹ Mestre em educação. Professor na rede básica de educação do Estado da Bahia.

² Doutor em educação. Professor na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Keywords: Human Formation; Teacher training; Physical Education and Health; Conception of Health.

Resumen

Este artículo es el resultado de una disertación de maestría que tuvo como objetivo identificar la relación entre los marcos teóricos y conceptuales del Centro de Apoyo a la Salud Familiar (NASF) y los proyectos de capacitación de cursos de Educación Física en Feira de Santana (BA). Nuestro estudio fue desarrollado en base a la técnica de análisis de contenido, guiado por el materialismo histórico y dialéctico, donde buscamos resaltar las contradicciones presentes en el objeto, lo que nos permitió identificar el concepto de salud. Descubrimos que los documentos oficiales de los cursos de Educación Física en Feira de Santana (BA) no expresan una concepción de la salud que avanza en la explicación de este fenómeno, presentando una noción limitada y aún vinculada al modelo biomédico y que, por lo tanto, no se acerca al Concepto Programa de salud ampliado expresado en la Ley Orgánica del SUS y en las directrices de la NASF. Por lo tanto, la noción de que el ejercicio corporal es esencial para obtener salud permanece sin la necesaria problematización de la dinámica sistémica de la vida humana en el capitalismo y su influencia directa en el estado de la enfermedad.

Palabras clave: Formación humana; Formación del profesorado; Educación física y salud; Concepción de la salud.

Introdução

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, o avanço se pautou 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 1997 a Educação Física passou a ser reconhecida como profissão da área da saúde. Esse movimento se deu, em grande parte, devido a predominância de doenças crônicas não transmissíveis e consequente 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, principalmente nos últimos anos.

Desde então, foram desenvolvidas diversas iniciativas em que intervenções na área temática das “Práticas Corporais/Atividade Física” (PCAF) ganharam grande destaque. Entre as iniciativas está o Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF), criado em 2008. Esse e outros espaços estão contribuindo para inserção do professor de Educação Física no Sistema Único de Saúde (SUS), demandando uma 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.

Com essa proposta o NASF incorpora todos os profissionais que atuam no campo da saúde, entre eles, os professores e professoras de Educação Física³. Os professores de

³ 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

Educação Física estão presentes em cerca de 49,2% das equipes do NASF em todo o Brasil (MARTINEZ, SILVA e SILVA, 2014). 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.

Todavia, vem sendo constatado que a formação de professores de Educação Física ainda está distante dos princípios almejados pela proposta do SUS (PRADO; CARVALHO, 2016). Os motivos para esse descompasso entre a formação e a atuação para a saúde pública podem ser explicados pela forte tradição técnico-esportiva e médico-centrada que acompanha a Educação Física desde sua gênese e tem gerado resistência aos processos de reformulações curriculares (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012). Além disso, problemas de ordem estrutural, política e financeira têm dificultado as modificações na formação em Educação Física tanto nos cursos de licenciatura quanto nos cursos de bacharelado.

Ademais, 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). Isso implica, conforme explicam Bagrichevsky e Estevão (2005), em uma interpretação parcial/distorcida da realidade que gera problemas no campo do conhecimento e da intervenção, de modo que não leva em consideração fatores extremamente relevantes aos quais as pessoas estão submetidas e não podem ser dissociadas de seus cotidianos, a saber:

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(a) professor(a) age intencionalmente como mediador(a) deste processo de aquisição humana particular do legado objetivado historicamente pela prática

(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.

social. Assim, uma compreensão distorcida da realidade por parte de professores, 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 esse estudo.

Dessa forma, tomando a formação de professores de Educação Física como objeto de estudo, tivemos o **objetivo** de identificar quais são os marcos teóricos conceituais das diretrizes do NASF presentes na formação de professores de Educação Física nas escolas superiores de Feira de Santana (BA). Para tanto, analisamos os documentos oficiais (Matriz Curricular, o Projeto Político Pedagógico e as ementas das disciplinas) dos cursos de Educação Física do município; investigamos a concepção de saúde que fundamenta as propostas de formação em Educação Física (bem como a concepção de mundo, de ser humano e de educação física como categorias auxiliares na formação da concepção de saúde); e buscamos discutir as bases conceituais que devem fundamentar as propostas de formação de professores de Educação Física. Para realizar a análise utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN apud TRIVIÑOS, 1987) sob a luz do materialismo histórico e dialético.

Feira de Santana é a segunda maior cidade da Bahia e onde foram realizados os estudos do mestrado. No município, há 18 equipes do NASF e 19 cursos de Educação Física, sendo 6 cursos presenciais e 13 à distância. Optamos por analisar somente os cursos presenciais. Desses, há época⁴, um curso ainda não havia iniciado suas atividades e outros dois eram bastante recentes, iniciados em 2016 e 2017, nos restando três cursos para análise – duas instituições privadas e uma pública. Dessa forma, nossa análise se restringiu aos currículos dos cursos de Educação Física que denominamos de Instituição A, Instituição B e Instituição C, pois as instituições solicitaram que não fossem nomeadas na pesquisa.

⁴ Nossa pesquisa de mestrado foi defendida em setembro de 2018, portanto, essas informações se referem a esse período.

Modificações nos processos de formação e atuação em educação física

Antes de adentrar nos processos formativos na Educação Física ao longo dos anos é importante situar que os direcionamentos dados à educação são determinados, em última instância, pelo modo de produção. Como diria Marx (2008, p. 47), “O modo de produção da vida condiciona o processo de vida social, política e intelectual” ou como diria Engels (2020), “o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real”. Dessa forma, as ideias educacionais são desenvolvidas a partir das demandas da estrutura social de uma determinada época e pela classe economicamente dominante nesse período.

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” (MÉSZÁROS, 2005, p.15). Dessa forma, para a burguesia é necessário qualificar a formação do(a) trabalhador(a), mas não muito, pois à 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, 2007, p. 67).

Dito isso, a Educação Física sempre teve um papel importante para a 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 torná-lo mais útil ao capital. Enquanto o 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).

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 “saudável”, 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.

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 momento, 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).

Há 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 é 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/USAID⁵ 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

⁵ “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).

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 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; 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 profissão. 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 processo de instituição das DCNEF a partir da Resolução

CNE 07/2004 foi realizado de maneira aligeirada e conturbada, composto por um conjunto de polêmicas e contradições no que foi denominado de “consenso possível”⁶.

Em síntese, o “consenso” 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 (TAFFAREL; LACKS, 2005). A ausência de consenso nesses pontos aliada à escassa discussão na formulação das DCNEF não pode resultar em um “consenso possível”, o que se configura na verdade como um falso consenso.

Desse modo, a conformação dessas diretrizes reafirma a lógica da diretriz anterior de seguir as determinações do mercado de trabalho ao manter a duplicidade na formação – licenciatura e bacharelado⁷. 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

⁶ Não houve uma participação efetiva de trabalhadores e estudantes da área na construção das diretrizes, o que resultou em uma falta de aprofundamento do debate. Além disso, exceto o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) que por não ter acordo se retirou do processo, todas as outras instituições presentes contribuíram diretamente para a formação desse “consenso”, a exemplo 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).

⁷ 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 de que apenas o Bacharel pode atuar fora da escola numa tentativa de delimitar/limitar o campo de atuação do Licenciado.

Mundial, o BIRD, o FMI, etc., que têm ditado as políticas públicas para os países em desenvolvimento (VENTURA, 2011, p. 91).

Em virtude da instituição de novas diretrizes através da Resolução CNE/CES nº06/2018, faz-se necessário incluir na análise do Ventura (2011) mais um período dos processos de formação em Educação Física⁸. Dessa forma, o quadro abaixo ilustra as legislações referentes aos períodos tratados aqui:

Tabela 1 – 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	Graduação em Educação Física	04 anos
5ª Fase	Resolução 06/CNE/18	Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física	04 anos

Fonte: Adaptado de Cruz (2009).

De modo breve e dentro dos limites de nossa análise, o que podemos afirmar a respeito das atuais DCNEF é que, em mais um processo conturbado e novamente com interferência direta do sistema CONFEF/CREF, teve como resultado o que Santos Junior e Bastos (2019) chamaram de repaginação da fragmentação da formação. Isso porque a partir de então os cursos de graduação terão ingresso único, porém, na metade do curso, após concluir o período de “Formação geral”, o(a) estudante deverá optar pela licenciatura ou pelo bacharelado e seus respectivos “Conhecimentos específicos”. Segundo os autores, isso impõe a obrigatoriedade de todos os cursos do país ofertarem o bacharelado.

Dessa forma, além de manter a fragmentação da formação, instituída desde a década de 1980, as novas DCNEF colocam no(a) estudante a responsabilidade pela escolha precoce de qual formação seguir. Ademais, a legislação atual que direciona a formação de professores de Educação Física conserva diversos elementos já criticados nos períodos

⁸ A instituição das diretrizes atuais ocorre posteriormente ao recorte feito por Ventura (2011) e que nós acompanhamos na escrita da dissertação. O processo de discussão em torno da instituição de novas diretrizes se iniciou em 2015, e, no período em que estávamos realizando os estudos de mestrado, as discussões haviam sido suspensas, em virtude do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff que gerou mudanças também no Ministério da Educação. As novas DCNEF só foram finalizadas em dezembro de 2018 com a aprovação da resolução CNE/CES nº 06/2018, meses após a conclusão de nossa pesquisa. Por isso, apresentamos apenas breves elementos sobre essa fase.

anteriores, tais como a formação por competências e a simetria invertida. Ao fim e ao cabo, manteve-se a estratégia do capital de desqualificar o trabalhador ainda em seu processo de formação (SANTOS JUNIOR; BASTOS, 2019).

Considerações acerca das concepções de saúde e sua relação com a Educação Física

Como foram os médicos e os militares que introduziram os primeiros cursos de Educação Física no Brasil, houve um direcionamento científico na área a partir das ciências biológicas e médica. Assim, mesmo voltado para o âmbito escolar tinha 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 “mito” 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.

⁹O “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).

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 benéficamente 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; COSTA, 2016). Porém, cabe problematizar esse conceito de promoção da saúde¹⁰, 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 propagandeam 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 (2005), 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

¹⁰ 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).

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 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).

Não é difícil constatar que a prática dos profissionais da saúde segue 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.

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; 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).

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, para chegar ao resultado final da pesquisa investigamos a concepção de saúde e a concepção de Educação Física presentes nos documentos. Além disso, fizemos uso também das concepções de ser humano e de mundo, pois a explicação de como o ser humano se humaniza e qual a perspectiva histórica de formação do ser humano, bem como a defesa do modelo de sociedade que possibilitará essa formação, são elementos fundamentais para a estruturação de um currículo em qualquer curso que seja.

Neste mesmo 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 da autonomia do sujeito, parece ser mais próxima do objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas (BRASIL, 2009, p. 151).

Análise dos cursos de Educação Física de Feira de Santana (BA)

Identificamos uma regularidade nas concepções expressas nos documentos dos três cursos analisados, pois, exceto a concepção de Educação Física, todas as outras categorias são pouco desenvolvidas e apresentam elementos contraditórios, ora de crítica ora de adequação ao modelo capitalista de sociedade e suas mediações – o que já

demonstra uma posição pela “neutralidade”¹¹ diante dos projetos de formação em disputa na atualidade. O exemplo disso está nessa passagem do documento da Instituição B:

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).

Ao fim e ao cabo, as três instituições não apresentam uma crítica radical ao capitalismo, demonstrando por vezes convergência à manutenção do modo de produção atual. 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.

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, objetiva levar o indivíduo a “aprender a aprender”¹², pois somente

¹¹ Tomar posição pela neutralidade significa contribuir para a manutenção das concepções hegemônicas.

¹² Duarte (2005) 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.

dessa maneira terá competência para se adaptar às exigências da sociedade capitalistas e suas mudanças constantes.

Isso fica nítido na seguinte passagem do projeto político pedagógico da Instituição A:

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).

Outro exemplo é que o termo “competências” aparece 7, 10 e 18 vezes nos documentos das Instituições A, B e C, respectivamente. Segundo Martins (2004) a concepção de competência hegemônica no Brasil atualmente é a desenvolvida por Philippe Perrenoud e compreende uma 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 velozes mudanças da sociedade contemporânea e das adaptações que o mercado de trabalho exige do trabalhador.

Os cursos 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). Segundo Silva (2011) – que analisou as proposições pedagógicas na área –, 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.

No que tange a **concepção de saúde**, entendemos 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. Até apresentam termos como “promoção da saúde”, como nessa passagem: “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). Contudo, nenhuma das três instituições apresentam uma definição sobre o conceito de “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).

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**, ainda 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. Assim, os cursos 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.

Essa linha de pensamento que sustenta a noção de “causa e efeito” está ancorada em pressupostos epistemológicos que restringem a compreensão da realidade e do processo saúde-doença. São estudos fundamentalmente quantitativos e positivistas, que limitam as possibilidades de compreensão do objeto (CARVALHO, 2001a) e que propagandeam a necessidade de se exercitar em qualquer momento e a qualquer modo, pois é mantendo-se “ativo” que se obtém saúde, sem levar em considerações as condições socioeconômicas das pessoas (BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO; PALMA, 2006).

Considerações finais

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 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 destaca como possibilidades de avançar na explicação de um fenômeno tão complexo como é a saúde. Dessa forma, defendemos essas duas concepções como fundamentais nos currículos dos cursos de Educação Física.

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”¹³

¹³ Tomar posição pela neutralidade significa contribuir para a manutenção das concepções hegemônicas.

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 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.

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.

Assim, 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 limitados 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.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

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.

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.

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.

BRASIL. Ministério da Saúde. **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. **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.

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.

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

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.

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.

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.

ENGELS, Friedrich. **Carta para Joseph Block.** Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm> Acesso em: 26 de agosto de 2020.

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: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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.

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.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da econômica política.** Expressão Popular. São Paulo, 2ª edição, 2008.

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; 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.

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.

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, 2020.

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.

PALMA, Alexandre. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas: uma revisão da literatura. São Paulo: **Rev. paul. Educ. Fís.**, 2000.

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.

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.

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. **Motrivência**: Florianópolis – SC, n. 24, p. 81-94, 2005.

RODRIGUES, José Damião; FERREIRA, Daniela Karina da S.; SILVA, Patrícia Andreia da.; CAMINHA, Iraquitán de Oliveira; FARIAS JUNIOR, José Cazuzza de. Inserção e atuação do profissional de educação física na atenção básica à saúde: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas – RS, p. 5-15, 2013.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física: a fragmentação repaginada. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 317-327, 2019.

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

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; 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.

SILVA, William José Lordello. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

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.

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

Artigo recebido em: 03 de setembro de 2020

Aprovado em: 03 de novembro de 2020

SOBRE XS AUTORXS

Ediberto Ferreira de Almeida – Licenciado em Educação Física, com mestrado em Educação. É membro da Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer. Pesquisa problemáticas científicas referentes à formação humana, formação de professores e currículo.

Contato: e_ferreira_a@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3716-3121

Welington Araújo Silva – Licenciado em Educação Física, com mestrado em Engenharia de Produção/Mídia e Conhecimento e doutorado em Educação. Coordena a Linha de Estudo e Pesquisa em educação, educação física, esporte e lazer. Tem experiência na área de Educação/Educação Física com ênfase em metodologia do ensino e da pesquisa, formação de professores e tecnologias da informação e comunicação nos processos de organização do trabalho pedagógico.

Contato: welingtonaraujo@uol.com.br

ORCID: 0000-0001-7630-4981