1150093491
FE
T/UNICAMP P655e

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: NECESSIDADES E DESAFIOS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CAROLINA SANTOS BARROSO DE PINHO

ORIENTADOR: SILVIO ANCÍZAR SANCHÉZ GAMBOA

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

CAMPINAS, 2011

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

© by Carolina Santos Barroso de Pinho, 2011.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P655e

Pinho, Carolina Santos Barroso de.
Educação física e saúde: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional / Carolina Santos Barroso de Pinho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Educação física. 3. Saúde. 4. Currículos. I. Sánchez Gamboa, Silvio Ancízar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-332/BFE

Título em inglês: Physical education and health: needs and challenges in training curricula professional
Keywords: Teacher training; Physical education; Health; Curriculum
Área de concentração: Filosofia e História da Educação
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Prof. Dr. Silvio Ancízar Sánchez Gamboa (Orientador)
Profª. Drª. Celi Neuza Zülke Taffarel
Profª. Drª. Eliana Ayoub
Data da defesa: 28/02/2011
Programa de pós-graduação : Educação
e-mail : csbpinho@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: NECESSIDADES E DESAFIOS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Autor: Carolina Santos Barroso de Pinho
Orientadora: Silvio Ancízar Sanchéz Gamboa

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Carolina Santos Barroso de Pinho e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 28 de fevereiro de 2011

Assinatura:.....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda a juventude, que como eu, sonha com as portas da universidade abertas ao povo, que como eu, luta por um futuro digno, luta pela revolução!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada um daqueles que passou pelo meu caminho e ajudou a construir meu, ainda curto, mas batalhado caminho. Agradeço especialmente àqueles que me auxiliaram nos momentos mais difíceis que não foram poucos.

À minha dedicada família, agradeço todos os dias pelo amor, compreensão e dedicação de vocês: minha mamãe e meu irmão que me deram as mãos em mais uma difícil caminhada, me sustentando nos momentos de dificuldade, me incentivando, me apoiando inclusive nos muitos momentos de ausência. Obrigada por existirem! Cada momento de dificuldade e luta é inspirado em vocês!

Aos amigos e guias espirituais e a Deus, que me deram mais uma chance de tentar contribuir para o avanço da humanidade.

Além de todos os amigos conquistados nesta caminhada, especialmente aqueles que chegaram agora e já parecem estar a tantos anos, por terem me apoiado em alguns dos momentos de maior dificuldade desta vida: Dani Araújo, Luiz Gustavo Julião, Luiz Gustavo Passagli, Sergio Caperuci, Lauren Souza, Umberto, Talita Honorato, Mariana Santos, Gabriele Mesquita, Felipe Lima, Mateus Santos, Carolina Nozela, Caroline Florido, Jefferson Vasques.

À Joelma Albuquerque um agradecimento todo especial pela atenção, apoio e carinho, desde quando o mestrado era apenas um plano distante. Você realmente é uma inspiração!

Agradeço aos camaradas e à IV Internacional pelo apoio e incentivo, lutar ao lado dos trabalhadores do mundo inteiro faz com que cada dia mais eu acredite em um futuro digno para a humanidade.

Aos colegas da Faculdade de Educação da UNICAMP, que me provaram que não estou só nos momentos de estudos e batalha por uma educação de qualidade para todos, especialmente aqueles que batalham cotidianamente pela construção da APG/FE.

Aos mestres, que me apoiaram nos momentos que foram necessários, mas que também cobraram para que cada dia eu pudesse me doar mais, especialmente na figura do valoroso professor e orientador, Silvio Gamboa, que do alto de sua humildade, sabedoria e calma me apoiou e acreditou desde o inicio deste trabalho.

À professora Eliana Ayoub, pelo carinho ao ler meu trabalho e contribuir com sua construção em nosso tão esperado encontro. Valeu a pena esperar por suas contribuições.

A LEPEL e ao PAIDEIA agradeço pelo apoio intelectual, obrigada pela credibilidade, fazer parte destes grupos me deixa muito realizada! Especialmente a querida Celi Taffarel que nos ensina cada dia mais a acreditar no ser humano.

Por fim, obrigada aos trabalhadores que sustentaram meus estudos – através da CAPES - com a força e a dignidade de seu trabalho: que minha gratidão se transforme em luta até nossa liberdade.

RESUMO

Esta pesquisa se insere na temática geral da *Formação de Professores* e na luta política pela qualidade dessa formação, especialmente no campo da Educação Física. Neste trabalho, delimitamos como objetivo principal identificar e analisar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam os currículos para formação de professores de Educação Física, particularmente no trato com o conhecimento da relação educação física/saúde. Este estudo se justifica pela necessidade de superar o "colonialismo epistemológico" que determina historicamente a dependência da área de conhecimentos oriundos de outros campos do saber, caracterizando a Educação Física como um campo de ciências aplicadas, dificultando sua autonomia e desenvolvimento epistemológico. A construção de uma nova proposição teórica já vem acontecendo quando abordamos com prioridade os problemas concretos da prática profissional e as necessidades do desenvolvimento educacional e social da realidade brasileira. Espera-se contribuir com a *reconceptualização* dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, especialmente acerca da relação educação física/saúde. Tomamos como referência a proposição elaborada pelo grupo conhecido como "Coletivo de Autores" fundamentada na teoria crítico superadora. Os projetos de formação de professores de educação física são entendidos como a expressão da luta de perspectivas diferenciadas no campo da educação e, no âmbito mais geral, dos interesses em conflito dentro da sociedade. A compreensão do conflito entre diversos projetos de sociedade é perpassada pela análise das contradições das relações de produção e se expressam através de diversas mediações, dentre elas, nos currículos para formação de professores em geral, e em particular, da Educação Física. Neste sentido, entendemos que para compreender melhor esses conflitos e para sustentar a busca de alternativas para problemática da formação do profissional dos educadores no Brasil é necessário identificar os fundamentos teóricos que dão suporte a esses projetos de formação profissional. Com base nessa problemática, perguntamo-nos: como se apresentam os fundamentos teóricos metodológicos acerca da relação educação física/saúde nos currículos de formação de professores no Brasil? Para responder esta questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental sobre os conteúdos delimitados nas legislações, com enfoque nas resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), e sobre os programas dos cursos de Educação Física dos cursos de formação profissional em educação física da UNICAMP, a fim de identificar as diversas compreensões da relação entre Educação Física e Saúde nos currículos dos cursos de formação profissional. Com base na referência do materialismo histórico dialético, buscamos identificar relações com os projetos em conflito na sociedade e os interesses, visões e perspectivas que poderão influenciar as diversas compreensões do currículo na formação profissional e o trato com o conhecimento sobre a relação educação física/saúde.

Palavras chave: Formação de Professores, educação física/saúde, Currículos.

ABSTRACT

This research falls within the general theme of teacher education and in the political struggle for the quality of that training, especially in the field of Physical Education. In this work, delimited as main objective to identify and analyze the theoretical and methodological foundations that underpin the curriculum for training physical education teachers, particularly in dealing with knowledge about the relationship Physical Education / Health. This study is justified by the need to overcome the "epistemological colonialism" that historically determines the dependence of the area of knowledge from other fields of knowledge, characterizing the physical education as a field of applied sciences, hindering their autonomy and epistemological development. The construction of a new theoretical proposition has been happening when we deal with priority concrete problems of professional practice and the needs of educational and social development of the Brazilian reality. Expected to contribute to the reconceptualization of the curriculum of training courses for physical education teachers, especially about the relation Physical Education / Health. We refer the proposal prepared by the group known as the "Collective Author" theory based on super critical. The projects to train teachers of physical education are understood as the expression of the struggle of different perspectives in education and in the more general framework of conflicting interests within society. The understanding of the conflict between different projects of society is permeated by the analysis of the contradictions of production relations and express themselves through various mediations, among them, the curricula for teacher education in general and in particular of Physical Education. In this sense, we believe that to better understand these conflicts and to support the search for alternatives to the problem of professional training of teachers in Brazil is necessary to identify the theoretical foundations that support these projects for vocational training. Based on these problems, we ask: how to present the theoretical methodology of the relationship Physical Education / Health in the curricula of teacher training in Brazil? To answer this question we conducted a literature review and documentary about the contents defined in the legislation, focusing on the resolutions of the National Curriculum Guidelines for Physical Education (DCNEF), and programs of physical education courses from five universities located in different regions of the country - to identify the different understandings of the relationship between Physical Education and Health and between the formal proposals, and their actual practice in the curricula of vocational training.
Based on the reference of historical and dialectical materialism, we will seek to identify relationships with the projects at issue in society and the interests, views and perspectives that may influence the different understandings of the curriculum in vocational training and dealing with knowledge about the relationship between physical education and health.

Keywords: Teacher Education, Physical Education / Health, Educational Theory.

Oyà

Oyà A To Iwo Efòn Gbé.

Oyà Olókò Àra.

Obìnrin Ogun,

Obìnrin Ode.

Oya Òrírì Arójú Bá Oko Kú.

Iru Èniyàn Wo Ni Oyà Yí N Se, Se?

Ibi Oya Wà, Ló Gbiná.

Obìnrin Wóò Bi Eni Fó Igbá.

Oyà tí awon òtá rí,

Tí Won Torí Rè Da Igbá Nù Sì Igbó.

Héèpà Héè, Oya ò!

Erù Re Nikan Ni Mo Nbà O.

Aféfé Ikú.

Obìnrin Ogun, Ti Ná Ibon Rè Ní À Ki Kún

Oyà ò, Oyà Tótó Hun!

Oyà, A P'Agbá, P'Àwo Mó Ni Kíákíá,

Kíákíá, Wéré Wéré L' Oyà Nse Ti È

A Rìn Dengbere Bíi Fúlàní.

O Titi Tí Nfi Gbogbo Ará Rìn Bí Esin

Héèpà, Oya Olómo Mesan, Ibá Re Ò!

(Oríki de Iansã)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 01

1 **SITUANDO O PROBLEMA: A CRISE DO CAPITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....** 05

1.1 Formação de professores de educação física e a relação educação física/saúde 18

1.1.1 Objetivos 24

1.2 Parâmetros teórico-metodológicos 24

2. **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....** 33

2.1. O que dizem os estudos sobre a relação educação física/saúde..... 34

2.2. Projetos em disputa: o que dizem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação física..... 64

2.3 Formação profissional em educação física: o que dizem os documentos da FEF/UNICAMP 78

2.4 As regularidades 88

3 **POSSIBILIDADES SUPERADORAS PARA SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E TRATO COM O CONTEÚDO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA/SAÚDE.** 93

CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

REFERÊNCIAS 107

ANEXOS 117

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004

ANEXO 2 – MINUTA DE RESOLUÇÃO LEPEL/MOVIMENTO ESTUDANTIL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANEXO 3 - CONTRIBUIÇÕES PARA AS DISCUSSÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – EXNEEF

ANEXO 4 – BOLETIM BIBLIOGRÁFICO

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação.
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPED - Associação Nacional de Pés-graduação em Pesquisa em Educação.
ATREFE - Associação Técnica da Reitoria para a Educação Física e Esportes
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COESP – Comissão de Especialistas
CONFEF/CREF – Conselho Federal de Educação Física/Conselho Regional de Educação Física
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOU – Diário Oficial da União
EPISTED - Linha de Pesquisa Epistemologia e Teorias da Educação da Faculdade de Educação/UNICAMP
EXNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FORUMDIR - Fórum dos Diretores da Faculdade de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
LEPEL - Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esportes e Lazer
MEC - Ministério da Educação
MEEF – Movimento Nacional de Estudantes de Educação Física
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PIB – Produto Interno Bruto
SESU – Secretaria Superior de Educação
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNB – Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa se insere entre aquelas que tratam da *Formação de Professores* e da luta travada pela mudança de seus rumos, especialmente no campo da Educação Física. Neste trabalho, delimitamos como objetivo principal identificar e analisar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o trato com o conhecimento sobre a relação educação física/saúde e que compõem os currículos para formação de professores de educação física. Problematizamos o trato com o conhecimento dos conteúdos organizados e selecionados a partir da relação educação física/saúde, nos baseando na crítica aos currículos de formação de professores de educação física e na análise da produção do conhecimento científico sobre a relação educação física/saúde na literatura da área no Brasil. Para tal, investigamos as bases teórico-metodológicas no campo da educação física/saúde a partir dos currículos de formação profissional em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – a fim de estabelecer relações e nexos a partir das diversas apropriações concretas da proposta curricular. Com base nessa referência particular, questionamos sobre quais são os fundamentos teóricos metodológicos que orientam a seleção, organização e trato com o conhecimento oriundo da relação educação física/saúde nos currículos de formação de professores no Brasil.

Reconhecemos que para investigar criticamente a formação de professores é fundamental considerar a crise mais geral do atual modo de produzir a vida. Partimos da compreensão de que para investigar a essência do fenômeno temos que ultrapassar sua aparência. Neste sentido, é fundamental a análise da realidade histórico-social na qual nosso objeto se insere, pois,

> cada coisa sobre o qual o homem concentra seu olhar, a sua atenção, a sua ação, ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. (KOSIK, p.32, 2010).

Ao analisarmos o mais geral, ou seja, as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza na atual forma de produzir a vida, constatamos que diante das contradições da sociedade de classes, a crise que o capitalismo tenta superar demonstra que este sistema já ultrapassou todas suas possibilidades de recuperação, ataca os trabalhadores e seus direitos, enquanto estes últimos lutam de todas as formas para garantir sua existência. Os dados da realidade demonstram que a crise do modo de produção capitalista já atinge sua estrutura e é

nesse marco que são estabelecidos projetos de educação opostos: um hegemônico, que utiliza a educação como ferramenta para tentar manter a sobrevida do atual sistema, e um contra hegemônico, que resiste e aponta para um projeto de formação omnilateral[1]. Neste último, ancoramo-nos para defender uma concepção de educação que compreendemos como instrumento de luta pela emancipação humana. Condição que, em nossa opinião, só poderá ser efetivada com a superação por incorporação do modo capitalista de produção por considerarmos que a emancipação humana é efetivação da liberdade humana por completo, plena, mediante a passagem do reino das necessidades em que vivemos para o reino da liberdade. Entretanto, é fundamental garantir o acesso às mais diversas formas de conhecimento técnico, científico à classe trabalhadora, especialmente no atual estágio de degeneração do capitalismo, se considerarmos que para mudar uma realidade é necessário conhecê-la e dominá-la. Neste sentido, a formação de professores é um importante espaço de disputa em nossa sociedade, o que justifica nosso trabalho no âmbito mais geral, pois compreendemos que é central a busca de alternativas para problemática da formação do profissional do ensino no Brasil como uma importante etapa na luta pela mudança de rumos da educação.

No âmbito mais específico, no que se refere à formação de professores de educação física e aos fundamentos teóricos metodológicos dos conteúdos oriundos da relação educação física/saúde, nosso estudo se justifica pela necessidade de superar o que Sánchez Gamboa (2007) denomina de "colonialismo epistemológico". Este termo o autor utiliza para delimitar a simples transferência de métodos e referências desenvolvidas em outras áreas e o empréstimo de teorias para entender os fenômenos, ou melhor, as práticas mais específicas desse campo. Neste sentido, para superar o colonialismo epistemológico, que na relação educação física/saúde tem se revelado historicamente com muita força nas posições antagônicas que refletem os interesses opostos delimitados pela disputa de projetos de formação e de sociedade, é essencial a investigação de como estão estabelecidos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o trato com o conhecimento na relação educação física/saúde. A superação do "colonialismo epistemológico"

[1] Ao nos referirmos à formação omnilateral nos apoiamos no conceito de Manacorda (1991, p.81), que a define como "a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais".

especialmente na relação educação física/saúde é ponto fundamental para a *reconceptualização*[2] dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Para nossas análises, optamos pela utilização da referência no materialismo histórico dialético, compreendendo que diante das problemáticas da atualidade, este é o instrumento que nos permite não apenas articular, dialeticamente, nosso problema, mas também estabelecer possíveis encaminhamentos - na forma de proposições político-pedagógicas – além de fornecer as análises mais avançadas do modo de produção capitalista e das possibilidades de superação do mesmo.

Partimos da hipótese de que a forma como são selecionados e se organizam os fundamentos teóricos e metodológicos dos conhecimentos oriundos da relação educação física/saúde tem corroborado para que a educação física venha se constituindo e sendo definida, predominantemente, sob as bases do positivismo e em uma perspectiva de educação e educação física apoiadas em teorias da educação e no projeto de sociedade hegemônico em função da manutenção do atual sistema de produção.

Assim, a primeira parte de nosso trabalho trata de situar a problemática da pesquisa a partir do embate no plano mais geral da sociedade e no plano mais específico de formação de professores de educação física. Apresentamos também os parâmetros teórico-metodológicos utilizados para realizar as análises que se seguem. A segunda parte trata da análise dos dados: legislações, com enfoque nas resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), e os programas dos cursos de Educação Física, tomando como referência os cursos de formação profissional em Educação Física na UNICAMP. Na terceira parte traz apresentamos questões que podem contribuir para a construção de possibilidades superadoras para seleção, organização e trato com o conteúdo da relação educação física/saúde. Por fim, apresentamos as considerações finais, entendidas enquanto uma síntese provisória, demarcando a importância de trabalhos que investiguem a relação educação física/saúde na formação de professores de Educação Física.

[2] Em nossa pesquisa, consideramos que apenas a mudança do conceito do currículo não corresponde às necessidades colocadas neste campo de estudo, é fundamental uma mudança de concepção de currículo.

1. SITUANDO O PROBLEMA: A CRISE DO CAPITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A presente pesquisa surge da necessidade de buscar alternativas para a problemática da formação profissional dos professores no Brasil, especialmente no campo da Educação Física aonde se identifica como necessária a superação da histórica transferência de métodos e referências desenvolvidas nas áreas de saúde e biológicas[3] e o empréstimo de suas teorias para entender as práticas mais específicas da Educação Física, questão que vem dificultando a autonomia e desenvolvimento epistemológico da área. Tratamos de investigar cientificamente como estão organizados os conhecimentos originados da relação que foi historicamente estabelecida entre o campo da Educação Física e as ciências biológicas e da saúde nos currículos de formação de professores de educação física no Brasil. Nossa investigação está articulada com a pesquisa matricial da Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esportes e Lazer (LEPEL) - da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – (UFBA), intitulada *"Problemáticas significativas da prática pedagógica, da produção do conhecimento, da formação de professores e da política pública para a Educação Física & esporte e lazer"*, na condição atual de aluna de mestrado na Universidade Estadual de Campinas–Unicamp, na linha de Pesquisa Epistemologia e Teorias da Educação – EPISTED do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação PAIDEIA de Faculdade de Educação da mesma universidade.

Nosso interesse de pesquisa surge a partir de pesquisas anteriores no campo de formação de professores[4] e da experiência como dirigente no movimento estudantil de educação física[5] em um momento de reestruturação curricular na maioria dos cursos de educação física no Brasil devido à recente e atribulada aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF). É importante salientar que o processo que definiu os marcos regulatórios das

[3] Embora muitas vezes sejam tratadas da mesma forma, as ciências da saúde e biológicas (ou da natureza) tem diferenças como campo de estudos. Estudos na área têm tratado como ciências da saúde aquelas que se relacionam com o desenvolvimento de conhecimentos e de programas relacionados à promoção da saúde, é uma grande área de conhecimento. Enquanto as ciências biológicas são aquelas que se preocupam com o estudo dos organismos vivos, fazendo parte do campo de estudo das ciências da saúde. A orientação da educação física como ciência da saúde tem relação com uma perspectiva funcional, aonde a educação física teria a função de melhorar a saúde dos indivíduos.

[4] Estudos desenvolvidos de iniciação científica, especialização que geraram relatórios de pesquisa, monografia e publicações: PINHO (2008), (2007), (2006).

[5] Entre 2005 e 2008 participei de 3 gestões como coordenadora da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF), além da participação no Diretório Acadêmico de Educação Física da Universidade Federal da Bahia e entre 2007 e 2009 como Diretora de Esportes da União Nacional de Estudantes (UNE).

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física foi conflituoso e apresentou embates expressos nas propostas apresentadas por entidades e órgãos[6] que protagonizaram o processo, e que não se encerrou no momento de aprovação da Resolução nº. 07/04.

A aprovação das DCNEF ocorreu a partir de um "consenso" formulado pelas instituições que participaram do processo e que contribuíram para que o novo documento correspondesse às posições hegemônicas da sociedade, as quais já vinham sendo implementadas nos projetos de formação, principalmente no que tange à flexibilidade, dando ênfase às competências e à fragmentação da formação. Segundo Tranzilo (2006), dentre os setores envolvidos com a discussão sobre os rumos da formação de professores de Educação Física no Brasil, "a ampla maioria das posições localizam-se defendendo consensos possíveis para a formação profissional determinadas pela tendência geral do capitalismo na sociedade atual" (IDEM: 35). A única posição de denúncia a essa conciliação de propostas e contraposição ao que estava se delineando para aprovação foi do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), que manteve a defesa do acúmulo sistematizado na área acerca de uma proposta de formação humana em conjunto com a LEPEL/FACED/UFBA[7].

Está fora dos objetivos deste estudo a realização de uma análise detalhada do processo de discussão das DCNEF e seus desdobramentos, entretanto é necessário destacar que não só a forma como ocorreu o processo da aprovação das DCNEF, fundamental para garantir a política aprovada, mas, também o documento aprovado foi alvo de polêmicas e críticas de diversos setores da Educação e Educação Física, que exigiam a abertura de novo processo que considerasse as reivindicações históricas de diversos setores – ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, ExNEEF. Este processo também marcou um novo período de enfrentamentos e possibilidades para a área da Educação Física tanto em âmbito nacional, com a ocupação do Conselho Nacional de

[6] As entidades e órgãos referidos acima são: o CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, o sistema CONFEF/CREF – Conselho Federal de Educação Física / Conselhos Regionais de Educação Física, o CNE – Conselho Nacional de Educação e a ExNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, entidade representativa do MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física. Ver mais a respeito desta discussão em TRANZILO, Paulo José Riela. O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de educação física: contribuições do movimento estudantil de educação física para formação de professores. Salvador: Faculdade de Educação; Universidade Federal da Bahia, 2006. (Monografia de Especialização).

[7] Ver in: DOSSIÊ DC, EXNEEF, Salvador, abril de 2005.

Educação pelo Movimento Nacional de Estudantes Educação Física em 2004, como no âmbito local com os embates nas instâncias de decisão nas universidades.

Consideramos que este processo é fruto de uma realidade contraditória na qual é fundamental nos debruçarmos a fim de nos apropriarmos de nosso objeto, ademais partimos da compreensão de que nosso objeto é fruto das relações que se estabelecem na realidade na qual o mesmo está inserido, o que torna essencial a análise das relações que a determina.

A aprovação das DCNEF foi expressão do atual quadro do sistema capitalista: em degeneração, utilizando de todas as estratégias para tentar manter sua sobrevida. Concordamos com Santos Junior (2005) quando afirma que a aprovação das DCNEF expressou em 4 fases as estratégias para garantir a continuidade da política capitalista: "a) obnubilar o debate; b) desqualificar as posições críticas; c) cooptar setores e pessoas chaves e d) manufaturar o consenso convidando setores/pessoas para decidir o que já está de antemão decidido" (IDEM:55). Chegamos a esta conclusão ao compreender a importância da formação de professores em uma situação de disputa pelos rumos do futuro da humanidade.

Disputa que se explicita quando analisamos as condições materiais na qual nosso objeto está inserido, em qual sociedade se delimita a formação de professores e os conteúdos da relação educação física/saúde. Partindo da compreensão de que na sociedade em que vivemos há o acirramento do conflito entre projetos históricos[8], e da análise das contradições das relações de produção e das forças produtivas[9], ou seja, da base real de produção da vida humana, podemos constatar que o capitalismo é um sistema de produção que já não oferece as condições necessárias para a produção e reprodução da vida humana. Ao analisarmos as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza na atual forma de produzir a vida, constatamos que, diante das contradições da sociedade de classes, o capitalismo não é capaz de elevar as condições de vida da maioria da população do mundo, apesar do grande avanço científico e tecnológico produzido pela humanidade. O que vemos é justamente ao contrário: na tentativa de superar a

[8] "Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma "cosmovisão", mas é mais do que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e a partir delas, postula meios e fins" (FREITAS, 1987, p. 27).

[9] Na filosofia marxista, forças produtivas são os elementos que tem a capacidade de modificar ou transformar a natureza, bom como produzir bem materiais. Compreendem os meios de produção e a força de trabalho.

crise estrutural do modelo de produção, os capitalistas arrancam da grande parte da população do mundo o direito de suprir suas necessidades básicas como alimentação, moradia e trabalho digno. Somos levados a concordar com Mészaros (2005), que afirma que o atual modelo de produção já esgotou seu modo civilizatório e mudanças superestruturais[10] já não solucionam os problemas com radicalidade e o avanço sobre o trabalho humano é a única forma de tentar manter os lucros, de explorar ao máximo a mais valia[11]. O trabalho como atividade que faz a mediação o homem e a natureza e que se realiza com "a unidade e a combinação entre os atos de concepção e execução" (FREITAS, 1996, p. 37), no capitalismo é cindido entre trabalho manual e intelectual e transformado em mercadoria ao invés de representar uma maneira de realização e produção humanas. No capitalismo, trabalho e capital são antagônicos e a exploração da força de trabalho é que permite a valorização do capital, em um movimento que ao mesmo tempo em que, durante a história, produziu a riqueza acumulada pela burguesia também alienou os homens.

> Consequentemente a crise que enfrentamos não se reduz simplesmente a uma crise política, mas trata-se de crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade. Aqui cabe assinalar que das instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas: são edificadas sobre a premissa fundamental que prescreve "a guerra, se fracassam os métodos "normais" de expansão" [...] Crescimento e expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças (Mészáros, 2009, p.65).

Nos últimos anos, a crise econômica anunciada pela mídia em meados de 2007, caracterizada como "crise do *subprime"* – crédito de risco do setor imobiliário dos Estados Unidos – atingiu diretamente o setor produtivo mundial e ultrapassou o setor imobiliário estadunidense, como foi inicialmente anunciado. Aumentaram, então, os cortes com gastos com seguridade social, saúde, segurança e educação, o arrocho nos salários e a extinção de milhões de postos de trabalho foram a estratégia para salvar os bancos em falência. Estima-se que tenham sido gastos cerca de sete (7) trilhões de dólares para salvar os bancos da crise em todo o mundo. A OIT (Organização Internacional do Trabalho) calculou uma perda de 16 milhões de postos de trabalho em todo mundo por conta da crise mundial, sendo a maior parte (12 milhões) nos países

[10] Compreende-se como superestrutura a estrutura jurídica, o direito e o Estado e a estrutura ideológica (moral, política e etc.). Sabemos que existe uma relação dialética entre a superestrutura e a infraestrutura, no entanto, em última instância a superestrutura é determinada pela infraestrutura econômica. (MARX e ENGELS, 2006).

[11] Segundo Marx, mais valia é diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, que seria a base do lucro no sistema capitalista. (MARX, 1983)

desenvolvidos – em 56 países, 70% do PIB mundial. Só no setor produtivo, foram 9,4 milhões de vagas, com destaque para os subsetores automobilístico e de autopeças, metalúrgico, de produtos de informática e eletrônica. Ainda segundo a OIT, foram reduzidos quase à metade os aumentos salariais no mundo todo, que passaram de uma alta real de 2,8% em 2007, para uma de 1,5% em 2008 e de 1,6% em 2009. (FOLHA ON LINE, 2010a)

Segundo Lênin (2008), a atual fase do capitalismo, aonde o mesmo já não é capaz de fazer desenvolver as forças produtivas em escala global, ao contrário, as destroi, é denominada de imperialismo. O imperialismo surgiu como desenvolvimento e sequência direta das propriedades essenciais do capitalismo em geral, atingindo seu mais alto grau de desenvolvimento, quando suas principais características já são transformadas em sua antítese. Na atual fase, o capitalismo, em cada crise por qual passa, demonstra que já não é possível reestruturar-se, não é capaz de desenvolver as forças produtivas, está em sua fase decadente, ao contrário de outrora, quando em suas crises cíclicas, o capitalismo ao se expandir com a criação de novos mercados, recuperava-se e se expandia em nível mundial e era capaz de desenvolver as forças produtivas, principalmente aumentando a produtividade por meio da introdução da maquinaria. Para Lênin, há ainda cinco traços fundamentais que caracterizam o imperialismo, é: 1) concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo papel é decisivo na vida humana; 2) fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse "capital financeiro" de uma oligarquia financeira; 3) diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular; 4) formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si; 5) termo de partilha territorial do globo entre as maiores potências do mundo.

Como comprovação de que o capitalismo entrou em sua fase de decomposição, vemos o aprofundamento de duas grandes contradições: 1) Não há como o capitalismo se sustentar sem o desenvolvimento das forças produtivas, porém, o que vemos é a destruição das mesmas, especialmente o trabalho humano; 2) Quanto mais riqueza maior a pobreza.[12]

[12] Para entender e explicar melhor essas contradições: TUMOLO (2003), Revista Ed. e Soc. Campinas, vol. 24, n. 82, pg. 159-178.

Estas duas contradições ficam mais nítidas quando vemos os aproximadamente 70 conflitos bélicos imperialistas existentes em todo o planeta, a exaustão das fontes energéticas, graves problemas ecológicos, destruição do mundo do trabalho, exploração do trabalho infantil, desemprego estrutural, privatizações, retiradas de conquistas trabalhistas, endividamento externo[13] tanto dos países mais ricos como aqueles mais pobres.

A desvalorização do trabalho humano através da destruição de postos de trabalho, da intensificação da jornada de trabalho, da multifunção e redução das despesas sociais (previdência saúde e educação) é a tentativa de manter os lucros capitalistas mesmo diante de uma profunda crise. Segundo Marx (2009), o aumento da produtividade do trabalho e a redução do valor reconhecido da força de trabalho abaixo de seu nível historicamente alcançado em função de "parâmetros sociais, históricos e culturais" representam justamente a destruição da principal força produtiva: o trabalho humano. Para chegar a este fim, a ingerência na educação, através de uma formação tecnicista, superficial e aligeirada é fundamental.

Entretanto, apesar dos ataques sistemáticos, verificamos que há na conjuntura o movimento de contraposição à lógica de privatização dos serviços públicos, de retirada dos direitos a partir das reformas e da fragmentação da formação. Tudo é realizado de forma violenta pelas armas do império, porém, com uma resistência incisiva e consistente dos trabalhadores ao redor do mundo, como vemos a movimentação dos diversos segmentos na França, Grécia, EUA, México, Venezuela, Equador, Chile, Bolívia, Argentina, Uruguai, Brasil, enfim, na luta, que se pretende da classe trabalhadora em nível mundial.

Esse movimento permite constatar que a ofensiva do capital encontra dificuldades ao longo de todo o planeta para concretizar seus objetivos de manutenção a todo custo, pois o confronto apesar de desigual é levado pelos trabalhadores com organização e determinação revolucionária.

[13] Segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano,* o 1% mais rico do mundo recebe tanto de rendimento quanto os 57% mais pobres. O intervalo de rendimentos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou dos 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de 2 dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a qualquer forma melhorada de serviços de saneamento, e uma em cada seis crianças no mundo em idade de freqüentar a escola primária não estavam na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não agrícola ou está desempregada ou subempregada (MINGI LI *apud* MÉSZARÓS, 2005: 19).

Nesta conjuntura, colocamo-nos diante do papel da educação para manutenção ou transformação deste quadro. Compreendemos a educação, em seu sentido mais amplo, como um instrumento de luta pela emancipação humana. Para Saviani (2009), a luta através da educação compreende uma luta para estabelecer uma nova hegemonia que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção do proletariado a partir da elevação do nível cultural das massas. Neste sentido é que se fortalece a importância da educação na transformação da sociedade. Para Mészaros:

> o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZAROS, 2005, p. 65)

Acrescido a estas questões afirmamos ainda que a luta pela universalização de uma educação pública, gratuita e de qualidade é uma tarefa colocada aos trabalhadores não como uma conquista pontual, dentro do quadro do sistema atual, mas sim como uma conquista necessária como mediação entre o programa mínimo e o programa máximo dos trabalhadores, compreendendo programa mínimo como aquele que se limita aos quadros de reforma da sociedade burguesa, e programa máximo como a conquista do poder pelos trabalhadores. Concordamos com Trotsky (2008), no que tange a tarefa estratégica no período atual:

> consiste em superar a contradição entre a maturidade das condições objetivas da revolução e a imaturidade do proletariado e de sua vanguarda (...). É necessário ajudar as massas, no processo de suas lutas cotidianas, a encontrar a ponte entre suas reivindicações atuais e o programa da revolução socialista. Esta ponte deve consistir em um sistema de reivindicações transitórias que parta das condições atuais e da consciência atual de largas camadas da classe operária e conduza, invariavelmente, a uma só e mesma conclusão: a conquista do poder pelo proletariado. (TROTSKY, 2008, p.96)

Assim, se para os capitalistas a educação é uma das formas essenciais de manutenção do atual sistema de produção através do controle ideológico e da desvalorização da qualificação profissional e, consequentemente, do trabalho humano, para os trabalhadores, a luta pela universalização de uma educação pública, gratuita e de qualidade é muito mais do que uma simples reforma, ultrapassa a luta pelo acesso às mais diversas formas de conhecimento produzidas pelo homem e o domínio da realidade na qual ele está inserido, é uma reivindicação,

que como toda reivindicação séria do proletariado, nos conduz para além dos limites da propriedade da capitalista.

Segundo Kuenzer (1988), a "escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações" (KUENZER, 1988, p.33). Para os trabalhadores, a reivindicação de acesso à escola e à qualificação profissional é fundamental, compreendendo-a como local de acesso ao saber social, aonde poderão compreender melhor seu mundo, sua prática, sua situação de classe e melhorarão suas condições de vida.

> Os estudos têm demonstrado, e os trabalhadores têm afirmado que a desqualificação só interessa ao patronato, porquanto, através do esvaziamento do conteúdo do trabalho, transforma os operários em meros prolongamentos da máquina, facilmente substituíveis e isolados, o que dificulta a sua organização. Para os trabalhadores, a qualificação é uma forma de poder que pode determinar outras formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho, à medida que lhe permite compreender a ciência que seu trabalho incorpora, aumentado sua possibilidade de criação e participação das decisões sobre o processo produtivo e sua organização. Da mesma forma, qualificação, por lhe conferir competência aumenta seu poder de negociação. (KUENZER, 1988, p. 32)

Neste sentido, a disputa pelos rumos da educação é também uma disputa por um projeto histórico, por uma concepção de mundo, de homem, de sociedade. Neste contexto, é que analisamos a disputa pelos rumos da formação de professores, especialmente dos professores de educação física. Concordamos com Taffarel (1993) sobre a centralidade da busca de alternativas para problemática da formação do profissional do ensino, no Brasil, considerando o atual estágio do capitalismo. Para Libâneo (1990, p.54) a questão da formação docente é crucial por que tem relação com a construção de uma nova perspectiva de escola, a partir da tarefa coletiva de transformação da sociedade, onde o trabalho do professor, com suas múltiplas mediações, assume grande relevância. Para Santos Junior (2005, p.37), a retomada das discussões sobre a temática formação docente decorre não só da introdução de novos elementos e de novas problemáticas significativas a partir do Projeto de Mundialização da Educação, decorre também de novas propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da Educação a uma teria pedagógica que oriente o trabalho dos professores pautando possibilidades de construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas. Portanto, no campo da formação se expressa também uma disputa de

projetos para a sociedade, onde, confrontando-se com os ataques, também é nutrida a possibilidade de construção de um projeto alternativo e que o acirramento da luta de classes no plano político leva ao acirramento da luta no plano ideológico. Afirmamos isso compreendendo que as idéias de uma época são as ideias da classe dominante e expressam seus interesses[14], mas tem resistência e geram em suas próprias contradições possibilidades emancipatórias.

É nessa conjuntura que contextualizamos nosso objeto, reconhecendo a necessidade de ampliar estudos sobre o trato com o conhecimento científico como um dos mediadores relevantes para a construção de possibilidades concretas na formação de professores de Educação Física e especialmente no referente à relação entre educação física/saúde, e sua contribuição para a reconceptualização dos currículos de formação de professores de educação física no Brasil.

Desta forma, não podemos deixar de relacionar o embate em torno da formação profissional na educação física e da formação de professores como uma expressão da luta travada no âmbito mais geral pela manutenção ou derrocada do capitalismo.

Assim como no plano mais geral, encontramos no âmbito dos rumos da formação de professores, e especialmente professores de Educação Física, uma disputa por projetos que levam de forma aberta ou implícita uma disputa por projetos de homem, de ciência e de sociedade.

Na constituição das proposições teóricas para a Educação Física podemos identificar neste quadro de disputa que:

> há aqueles que se reivindicam pela construção de amplos consensos e pactos, também na formação de professores existem seus correspondentes que assumindo ar de neutralidade invocam a necessidade de um consenso que inclua o que de melhor cada teoria tem. Propõem e trabalham numa perspectiva onde a soma de todas as teorias não é teoria alguma. O que não sabem estes pretensos puros é que sua pretensa neutralidade constitui no plano material concreto num posicionamento pelas pedagogias do capital e, portanto, pelas perspectivas de formação alienadoras que não permitem ao futuro professor compreender a realidade para poder transformá-la. (SANTOS JUNIOR, 2009)

Segundo Santos Junior (2009), nos últimos 20 anos, na literatura da área foram consolidadas no Brasil teorias explicativas que podem ser agrupadas como teorias não

[14] Ver mais em MARX e ENGELS (2009).

propositivas e propositivas. As primeiras são aquelas que abordam a Educação Física sem estabelecer ou propor parâmetros e princípios para o seu ensino. Neste grupo podemos destacar Abordagem Sociológica (BETTI, BRACH, TUBINO), Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO, SANTIM), Abordagem Cultural (DAOLIO). As segundas agrupam-se ainda em **propositivas não sistematizadas** – são as que propõem novos princípios ou parâmetros para o ensino da Educação Física sem, contudo, apresentá-los na forma sistematizada de uma metodologia de ensino. Entre elas vemos a Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI), Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE), Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências (HILDEBRANDT), Abordagem a partir das referências do Lazer (MARCELINO e COSTA), Abordagem Plural (VAGO), e **as propositivas sistematizadas** – abordam a Educação Física propondo novos parâmetros e princípios para o ensino avançam no sentido de apresentar uma proposta de metodologia do ensino sistematizada. Aqui encontramos concepção Crítico-Emancipatória (KUNZ); concepção da Aptidão Física/Promoção da Saúde (GUEDES, ARAUJO); concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES) (Cf. SANTOS JUNIOR, 2005).

Diante das teorias já formuladas, verificamos que estão expostas proposições, sistematizadas, ou não, de projetos de homem, de sociedade, de conhecimento, as quais determinam a organização, distribuição e trato com o conhecimento científico. Entre as proposições teórico-científicas acima expostas há aquelas que estão sintonizadas com os interesses os desafios educacionais deste momento histórico, entendendo a educação como fator potencial para impulsionar um processo de transformação através da elevação do padrão cultural dos sujeitos, assim como aquelas que consolidam a educação como instrumento de transmissão da lógica capitalista. Os projetos que se apresentaram no embate para a aprovação das atuais DCNEF são muito além de proposições teóricas, são concepções de mundo, de ciência e de sociedade. Para Tranzilo (2005), a defesa de projetos políticos pedagógicos no embate para definição do currículo fundamentou-se na defesa de projetos históricos de sociedade antagônicos, orientados por teorias do conhecimento.

Este aspecto foi explícito nos embates durante a discussão da construção dos currículos dos cursos de Educação Física em todo o Brasil. Segundo Santos Junior (2005), desde a década de 1980 já foi constatada a precarização do processo de formação de professores de Educação

Física, expressa tanto no bojo do ordenamento legal[15] que determina as diretrizes para a formação no Brasil, como no campo científico, principalmente considerando a "crise" por qual passou a Educação Física caracterizada por alguns autores como um processo de questionamento da função social, bem como de suas bases epistemológicas.

A desqualificação a que nos referimos é um processo que ocorre não somente na Educação Física, mas também nas licenciaturas em geral no Brasil e é apenas uma das problemáticas no processo de formação de professores, compondo "uma política global de negação do saber às camadas populares" (ARROYO apud SANTOS JUNIOR, 2005). Compreendemos que esta política decorre e é reflexo da forma como se organiza o trabalho na sociedade capitalista expresso na educação pela forma em que se organiza o trabalho pedagógico e suas bases teórico-metodológicas.

Entretanto, o estudo da problemática da formação de professores no campo da Educação Física e suas relações com o âmbito mais geral vêm sendo tematizada em estudos a partir de 1980, já apresentando possibilidades teóricas comprometidas com a realidade atual. Estudos apontam que dentre os projetos em disputa para a formação de professores de Educação Física há um processo de construção de novas perspectivas para a formação de professores sintonizada com os interesses dos trabalhadores (PINHO, 2008). Esta nova síntese ultrapassa o limite das indagações, como em outrora, traz proposições, a partir da referência no Materialismo Histórico Dialético, capazes de fazer com que as tarefas imediatas da Educação Física - de realizar análises mais radicais da realidade social atual e de elaborar uma teoria pedagógica mais avançada (ESCOBAR E TAFFAREL, 2006) - estejam articuladas com as estratégias globais de emancipação para construção de uma sociedade socialista.

Acreditamos que a consolidação de proposições mais avançadas de formação deve estar articulada com a construção de um projeto histórico, que deve estar claro nas proposições superadoras. Concordamos com Freitas (1995), sobre a necessidade de expor de maneira clara, o

[15] Referimo-nos especialmente a Resolução 03/87 que determinou as diretrizes para os cursos de formação profissional em Educação Física no Brasil e guiou uma série de reformulações e aberturas de novos cursos, porém instituindo a dicotomia entre as áreas do conhecimento, desconsiderando o processo de trabalho pedagógico como central na articulação dos conhecimentos e dividindo a formação entre licenciado e bacharel. Para SANTOS JUNIOR (2005) e TAFFAREL (2004), a Resolução 07/04 tem o mesmo caráter.

projeto histórico a fim de garantir três funções: não separar o político do pedagógico – o que poderia reduzir as diferenças políticas apenas às diferenças pedagógicas; evitar a ambigüidade no discurso – explicitando o objetivo quando dizemos sobre mudar/superar a sociedade capitalista; demarcar o lugar de onde se fala, evitando o ecletismo.

Em nosso trabalho, tomamos como referência estudos críticos e suas proposições para a formação dos professores de Educação Física, inseridas no âmbito mais geral, buscando identificar a definição política de sociedade, de educação, de mundo, portanto de um projeto histórico nestes estudos. Assim, tomamos como referência as contribuições do COLETIVO DE AUTORES (1992).

Na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, elaborada por um Coletivo de Autores[16] é anunciado como objetivo facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para a elaboração de uma teoria pedagógica e de um programa específico para os diferentes graus de ensino. A partir da análise de que dentro da lógica capitalista há uma disputa de projetos onde uma pedagogia surge para responder a determinados interesses de classe, o Coletivo de Autores se autodenomina como uma "pedagogia emergente", a crítico-superadora. Baseando-se nas condições concretas do trabalho profissional, propõe a organização do trabalho pedagógico a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético.

Apesar de a obra ser direcionada aos professores de Educação Física, trata a partir da perspectiva crítica, de importantes categorias relacionadas a um projeto de formação: currículo ampliado; seleção, Organização, Distribuição e Trato com o conhecimento. Defendem a lógica dialética para desenvolver uma organização curricular que seja capaz de uma "reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares" (IDEM: 28), onde deve ser colocada em destaque a função social de cada conhecimento, buscando sua contribuição particular para a explicação da realidade, a fim de que a síntese articulada de todos os conhecimentos possa expressar a explicação da realidade em sua totalidade. Para os autores, a

[16] Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabetht Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Brath.

importância de cada conhecimento pode ser reconhecida quando a sua ausência pode comprometer a perspectiva de totalidade.

Reconhecemos o avanço deste Coletivo no objetivo anunciado, de contribuir para a construção de uma teoria pedagógica comprometida com as tarefas da realidade atual. Reconhecemos também as contribuições no campo do currículo apesar da reconhecida dificuldade para a construção de uma teoria geral de currículo devido

> à necessidade de se fundamentar, de maneira articulada, as formas como o homem, historicamente, construiu e sistematizou o conhecimento, como este conhecimento se expressa na realidade, e como o homem pensa sobre ele. (COLETIVO DE AUTORES apud VARJAL, 1992, p. 27).

Como objeto de estudo da Educação Física nos aproximamos da Cultura Corporal como complexo significativo. O conceito de Cultura Corporal foi formulado através dos estudos a partir da perspectiva crítico-superadora, inicialmente pelo Coletivo de Autores, e é compreendida como campo de conhecimento a partir do qual os conteúdos são selecionados e organizados no currículo escolar, na disciplina Educação Física, considerando sua contemporaneidade, adequação ao desenvolvimento das crianças e as finalidades educacionais de emancipação humana. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Segundo as professoras Celi Taffarel e Michele Ortega (2006):

> O pensamento teórico científico explica que a base e o critério para separar as classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhadas a satisfazer necessidades sociais. Assim faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiência ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. A organização da área de conhecimento, "Cultura Corporal", não é tarefa de uma pessoa; isto, que se poderia chamar de enquadramentos teóricos, são contribuições teórico-metodológicas básicas que exigem desenvolvimento coletivo posterior.

As contribuições da Cultura Corporal partem da perspectiva de uma Educação Física voltada para uma formação humana através da prática pedagógica da docência com uma consistente e explícita base teórica, sendo assim a concepção de objeto de estudo constituída como proposição teórica na área que mais se aproxima das considerações dos conceitos que delimitamos para nossa pesquisa.

Adotamos também a perspectiva de currículo ampliado defendida pelo Coletivo de Autores. Identificamos que a mesma avança, pois defende a concretização da capacidade do aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa a partir da organização do trabalho pedagógico, apontando para a necessidade de um projeto político pedagógico articulado com um projeto histórico claro de defesa dos interesses das camadas populares.

1.1. Formação de professores de educação física e a relação educação física/saúde

Quando nos debruçamos especialmente sobre a relação educação física/saúde e as teorias pedagógicas que a explicam, verificamos, através de uma revisão histórica, que a discussão remonta às origens da área, no âmbito da educação militar na Europa de fins do século XVIII e inicio do século XIX, quando se consolidava a sociedade capitalista (COSTA Apud TAFFAREL, 1993).

No Brasil, os referenciais teóricos que sustentaram a relação educação física/saúde se baseiam no entendimento, ainda nos anos 30 do século XX, da atividade física[17] como sendo expressão da saúde (CARVALHO, 1995). Tanto os higienistas como as políticas do Estado contribuíram para a consolidação do binômio "atividade física e saúde". Na recente história da Educação Física, já como área de atuação profissional, tornou-se adequada e passível de ser utilizada como instrumento de capacitação e aprimoramento da saúde (COSTA, 1983). Para Soares (2007, p. 30) os princípios do 'Higienismo' ainda têm sido preconizados atualmente como uma doutrina e uma filosofia de vida. O principio básico do higienismo é "Alimentação inteligente, atividade física, dormir bastante e ter contato harmonioso com as pessoas e com a natureza", consolidando-se como uma verdadeira doutrina que tem como objetivo "limpar" o organismo, prometendo bem estar e qualidade de vida para seus seguidores. Estes princípios ainda marcam profundamente a relação educação física/saúde, em uma perspectiva em que predomina os elementos biologicistas, eminentemente funcionalista. Em outros termos, a Educação Física elegeu como paradigma um corpo disciplinado, forte, saudável, paralelamente à formação de uma sociedade ordenada, limpa e moralizada (SOARES, 2007). A consolidação desta posição tem raízes históricas e, segundo Carvalho (2005), desde o surgimento da educação

[17] Segundo um dos seus estudiosos Nahas e Corbin (1992, p. 39), define-se como "qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética – portanto voluntário, que resulte num gasto energético acima dos níveis de repouso".

física, a relação com a promoção da saúde tem se estreitado e notadamente na década de 70 do século XX esta relação se fortalece a partir de uma perspectiva analítica que é a mesma que predomina nos estudos das ciências da saúde e biológicas.

Documentos legais explicitam as intenções do poder público ao vincular a Educação Física à Saúde, enfatizando sua dimensão de prática corporal, negligenciando suas interações com outras áreas. Tal entendimento faz parte das políticas educacionais, que historicamente vêm ratificando a presença da educação física no espaço escolar como atividade curricular, com o objetivo de, acima de tudo, melhorar a aptidão física[18].

Na década de 80 do século XX, em consonância com a luta pela reconstituição de liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados, se acirram também os embates ideológicos e aumentam os questionamentos à concepção hegemônica de Educação Física e do Desporto. Vê-se nos estudos sobre Educação Física o inicio de mudança de perspectiva, marcada fortemente pela influência das ciências humanas e sociais, e a relação com a saúde também sofre com esta mudança. As perspectivas de saúde são mais aprofundadas visto que as respostas dadas pela perspectiva predominante até então já não conseguem corresponder às necessidades que estão colocadas. Neste período é que se diversificam ainda mais as teorias pedagógicas da Educação Física, porém, tanto dentro, como fora da escola, continuam ainda centradas e alicerçadas no paradigma biologicista e positivista de saúde, que procura comprovar determinadas relações, recorrendo à relação causa-efeito (MORAES, 2008).

Diante da dimensão histórica do problema, devemos levar em consideração as posições antagônicas acerca da relação educação física/saúde e os interesses opostos que determinam a disputa de projetos de formação humana e de sociedade.

Nesse sentido, apontamos alguns estudos acerca da formação de professores de Educação Física e do trato com o conhecimento da Saúde, que serviram de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa:

[18] Para se justificar como atividade escolar regular, a Educação Física incorpora padrões de referência respaldados no conhecimento da Fisiologia (Decreto nº. 69.450/71 que vigora até hoje).

1. Partimos da compreensão de que nenhum projeto de educação é desprovido de uma definição política de sociedade, de educação, de mundo, portanto de um projeto histórico[19]. Dessa forma, as proposições sobre a relação educação física/saúde também são providas de determinado posicionamento de sociedade, ainda que implícito.
2. Ao longo da história, a Educação Física, não deixou de sofrer as influências das várias tendências pedagógicas que predominaram, e vem predominando, na educação brasileira. Assim, a Educação Física também veio se constituindo e sendo definida, sob a influência do pensamento hegemônico das ciências em geral e, particularmente do campo da epistemologia. Neste sentido, concordamos Sánchez Gamboa (2007) sobre a necessidade de superar o que o autor denomina de "colonialismo epistemológico" que é a simples transferência de métodos e referências desenvolvidas em outras áreas e o empréstimo de teorias para entender os fenômenos, ou melhor, as práticas mais específicas desse campo. A Educação Física, no caminho de formulação de um estatuto próprio, tem apenas transferido métodos e teorias da Fisiologia, Anatomia, da Biologia, da Física, da Química, Psicologia, Sociologia, que têm delineado os atos e práticas deste campo. Assim, o ponto de partida e o ponto de chegada são as teorias fundadas nessas ciências básicas ou "ciências mães" e não a prática educativa, que funciona apenas como campo de passagem ou faz o papel de pretexto para provar ou testar tais teorias. Sendo o ponto de partida, os referenciais teóricos já constituídos nas várias ciências são aplicados na Educação Física, na tentativa de explicá-la e depois retornar à matriz disciplinar, confirmado suas hipóteses, caracterizando, assim, um processo de *colonialismo epistemológico*, próprio das ciências aplicadas. Concordamos com Carvalho (2005) sobre a relação do problema com as questões mais gerais da ciência moderna. Para a autora, a consolidação desta relação ocorre partir de pressupostos anteriores à própria educação física, a partir dos pressupostos de ciência que constituem a ciência moderna, aonde a separação das partes é o método mais utilizado para se chegar à verdade. Portanto, a perspectiva analítica é privilegiada não apenas na Educação Física, mas também nas ciências biológicas e da saúde. Assim, ao considerarmos que, no momento aonde a Educação Física busca uma consolidação como área do conhecimento, a construção de um estatuto epistemológico próprio, acaba se apoiando nas "ciências mães", em busca de sua autoridade e

[19] "Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma "cosmovisão", mas é mais do que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e a partir delas, postula meios e fins" (FREITAS, 2009, p. 27).

poder discursivo deste campo (LUZ, 2007), herdando delas também a forte determinação do positivismo. Segundo Triviños (1986), podemos reconhecer o positivismo a partir das seguintes características: 1) formação da realidade por partes isoladas, o que transforma a realidade em um amontoado de coisas separadas que não se relacionam dialeticamente; 2) para o positivismo a realidade se apresenta somente nos fatos que podem ser diretamente observados, o que impossibilita a superação da realidade pseudoconcreta; 3) o não interesse pelo germe dos fenômenos, pois o que interessa à pesquisa positivista é estabelecer como são produzidos os fatos e não o porquê destes fatos serem produzidos; 4) no positivismo firma-se o interesse da ciência em estudar os fatos somente para conhecer tais fatos, sem interesse ou relações com a prática; 5) a lógica positivista prima pela neutralidade cientifica, desconsiderando os interesses de classe que permeiam as relações humanas e 6) a vinculação da veracidade do conhecimento científico no positivismo refere-se à verificação sensorial. Segundo Rocha e Centurião (2007), o modelo hegemônico de formação na área da saúde se estabeleceu sob a influência do método cartesiano: "eliminação da dúvida, compreensão do todo a partir de suas partes; hierarquia de saberes; enumeração para replicação." (IDEM: 2007: 18). Para as autoras, é necessário reconhecer também que o dualismo na concepção da natureza, com separação de corpo e mente é legado do cartesianismo, questões que são muito presentes nas ciências da saúde e que foram "transferidas" para a Educação Física.

3. O levantamento destas questões referentes à natureza epistemológica da área, e os conflitos na mesma, levam-nos a identificar a necessidade de reaver as crises epistemológicas da Educação Física, não apenas do plano endógeno, restrito aos modelos ou paradigmas conflitantes, mas sim trazer o debate epistemológico em desenvolvimento não mais enquanto crise interna da área, mas, como luta política e ideológica necessária, impostas pelas contradições expressas na realidade social concreta e que incidem sobre essa área do conhecimento.
4. Em decorrência das análises[20] realizadas torna-se possível reconhecer que o confronto colocado é reconhecido especialmente entre perspectivas teóricas no campo da saúde. Ao recorremos aos primeiros trabalhos produzidos no Brasil (NAHAS, 1992; GUEDES e

[20] Especialmente nos trabalhos de: CARVALHO (1993); DELLA FONTE, LOUREIRO (1997); RODRIGUES (2000); PALMA (2001); BAGRICHEVSKY (2004); SILVA (2006); MORAES (2008); TAFFAREL (2010).

GUEDES, 1993a; GAYA, 1994) que se propõem explicar a Educação , considerando a temática da Saúde como conteúdo que compõe o currículo de formação de professores em Educação Física, observamos que todos esses estudos encontram-se predominantemente submetidos a aspectos biológicos, com o objetivo de desenvolvimento da aptidão física para a saúde, sem levar em consideração outros determinantes desta temática, como o modo de produção, condições de trabalho, modo de vida, logo, mantendo uma visão não totalizante de homem e saúde (MORAES, 2008), sem considerar os acúmulos referentes às proposições acumuladas na Educação Física referente a uma teoria pedagógica mais avançada e comprometida com a realidade atual. Entretanto, sabendo da diversidade das teorias pedagógicas da Educação Física, verifica-se que entre elas encontram-se tanto as que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física e saúde, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psico-pedagógicas, além daquelas que compreendem a Educação Física como Cultura Corporal e esportiva. (PINHO, 2008). Neste sentido, é necessário retomar o debate sobre teorias da educação física, principalmente, por reconhecer a necessidade histórica de, por um lado, combater teorias reacionárias e anti-revolucionárias presentes na atualidade e, por outro, avançar nas formulações para a construção de uma teoria que se desenvolva como categorias da prática sendo efetivo ponto de apoio para os professores no enfrentamento da dificílima realidade educacional no Brasil (TAFFAREL, 2009).

5. Estudos como os de TAFFAREL (1993), CHAVES (1999), SANTOS JUNIOR (2005), TRANZILO (2006) e ALVES (2006) apontam que há na Educação Física um processo de construção de novas perspectivas para a formação de professores sintonizada com os interesses dos trabalhadores.

Estes elementos apontam para a necessidade de explicitar em nosso estudo alguns tópicos que delimitam o referencial teórico na análise dos contrapontos acima. Trabalharemos com um conceito fundamental que é o da Cultura Corporal compreendida no presente estudo como atividade corporal humana que ao longo da história foi construída socialmente segundo interesses, sentidos, significados e finalidades que lhe foram atribuídos nas relações sociais de produção dos bens materiais e imateriais. Nasce das relações com a natureza, dos homens entre si e de cada ser humano consigo mesmo, para satisfazer necessidades lúdicas, éticas, estéticas, educacionais, entre outras, e se desenvolve basicamente em espaços públicos.

Em estudos anteriores constatamos, que a opção pelo objeto de estudo Movimento Humano e por uma Teoria do Conhecimento que privilegia as ciências biológicas, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física comprometem uma visão de totalidade da realidade e o estabelecimento dos nexos entre as diversas áreas que caracterizam a Educação Física como campo do conhecimento (PINHO, 2008)

Não podemos duvidar que a Educação Física desempenha papel relevante na formação de hábitos de vida dos indivíduos. Porém, devemos dar um passo além.

Para Kunz (2005 p. 5) o desafio no trato com o conhecimento da saúde é responder a pergunta pedagógica decisiva: como podemos realmente potencializar crianças e jovens na escola e em especial numa aula de Educação Física, e assim, promover uma educação para a saúde e que atinja a totalidade do ser humano e não apenas seus corpos físicos?

Afirmamos que é necessário elaborar uma proposição superadora em que os professores se apropriem de elementos que lhes permitam o desenvolvimento de aulas que contemplem atividades corporais e não somente físicas. Delimitamos nosso problema, partindo de uma visão ampliada de mundo, reconhecendo novas propostas em que a relação educação física/saúde pode se aproximar, para desenvolver um trabalho de multidisciplinaridade em seus próprios elementos da Cultura Corporal.

Sem perder de vista nossos objetivos, a fim de identificar os fundamentos teóricos e proposições superadoras para o trato com o conhecimento da Educação Física e Saúde e contribuir com a consolidação das concepções da Cultura Corporal, nos perguntamos:

- Como se apresentam os fundamentos teóricos metodológicos acerca da relação educação física/saúde nos currículos de formação de professores no Brasil?

Partilhamos da compreensão de que a ciência é construída através da formulação, fundamentação e demonstração de hipóteses de pesquisa, que podem ou não ser comprovadas com a finalização de estudos. Compreendemos a hipótese como uma probabilidade ainda não comprovada na realidade, uma ideia que contém mais de subjetivo, de inacabado, de algo que ainda não foi suficientemente desenvolvido e fundamentado, mas que contém em si certo grau de

desenvolvimento do estudo e que após comprovação prática, transformar-se-á em uma elaboração teórica (KOPNIN, 1978). Partimos da hipótese de que a forma como são selecionados e se organizam os fundamentos teóricos e metodológicos dos conhecimentos oriundos da relação educação física/saúde têm corroborado para que a Educação Física venha se constituindo e sendo definida, predominantemente, sob as bases do positivismo e em uma perspectiva de educação e educação física apoiadas em teorias da educação e no projeto de sociedade hegemônico em função da manutenção do atual sistema de produção.

1.1.1. Objetivos

Geral: Identificar e analisar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a relação Educação Física/Saúde nos currículos para formação de professores de Educação Física no Brasil, a partir de um estudo específico dos cursos de formação profissional dos currículos de formação profissional em Educação Física da UNICAMP.

Específicos:

- Levantar dados e sistematizar informações sobre os conteúdos vinculados à relação da Educação Física e a Saúde nos estudos sobre os currículos para formação de professores de Educação Física no Brasil;
- Identificar os contrapontos e confrontos nas diferentes formas de seleção, organização, distribuição e trato com o conhecimento científico na relação educação física/saúde.

1.2 - PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:

O homem, enquanto ser social, relaciona-se com a natureza para produzir os bens necessários à sua existência. Porém, para transformar a natureza, a humanidade se viu na necessidade de conhecê-la. Para se aproximar da realidade e conhecê-la, o homem desenvolveu instrumentos que o permitisse aproximar-se dela para satisfazer suas necessidades enquanto ser social.

Entre estes instrumentos desenvolveu os de pensamento que o ajudasse a constatar, compreender e modificar a realidade. Nesse sentido, entendemos que para apreender o real, deve-se, assim, partir dos fenômenos da realidade, dos fenômenos que existem e que são externos ao

homem, que são concretos, e com base nessa apreensão os homens elaboram as suas ideias os seus pensamentos (ANDERY, 2001).

Entendemos que dentre as diversas compreensões sobre o conhecimento que a tradição científico-filosófica construiu, a concepção materialista-histórico-dialética enquanto método é a que permite aos pesquisadores enxergar quais são os problemas vitais que necessitam ser resolvidos cientificamente e que melhor pode contribuir na construção de um modo de produção da vida onde se restabeleça a relação (não destrutiva) entre o homem e a natureza e os outros homens.

A fim de superar a expressão fenomênica de nosso objeto de estudo e concretizar no pensamento a essência do mesmo, utilizamos o método da ascensão do abstrato ao concreto:

> O método de ascensão do abstrato ao concreto é um método do pensamento [...] é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto [...] é um movimento no pensamento e do pensamento [...] é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões* (KOSIK, 2002, p.36-37 – Grifos no original)

Para auxiliar na compreensão do movimento da ascensão do abstrato ao concreto apresentamos o método de pesquisa no início do trabalho, expondo o conjunto de instrumentos e parâmetros teórico-metodológicos que foram necessários para a realização da pesquisa, entendendo a importância da delimitação do método de investigação, que é diferente do método de exposição (KOSIK, 2002) para que a abstração do pensamento não se perca durante a pesquisa. Compreendemos como método não um conjunto de técnicas, mas como um caminho que procuramos construir para chegar ao objeto, como concepção.

Optamos por realizar nossa pesquisa, portanto, a partir do método de investigação proposto por Kosik (2002). Segundo Kosik (2002), este método é compreendido em três graus, os quais seguimos para delimitar nosso percurso metodológico:

1) Apropriação profunda da matéria – domínio do material: nos apropriamos da matéria e seu desenvolvimento histórico – fazendo o levantamento da bibliografia (dissertações, teses, livros, periódicos), com a produção de um boletim bibliográfico[21], além de adentrarmos no campo empírico para coleta de dados sobre os conteúdos delimitados nas legislações, com enfoque nas resoluções 01/02, 02/02 e 07/04 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), identificando os fundamentos teóricos das proposições para o trato com o conhecimento da educação física/saúde nos currículos e leis vigentes sobre a formação de professores de Educação Física no Brasil. Como campo empírico, analisamos também os programas dos cursos de formação profissional em Educação Física na UNICAMP. Nossa amostra é delimitada nestes cursos, considerando nos cursos analisados a importância regional e nacional dos mesmos, que acabam apontando para uma tendência de formação de professores de Educação Física, e, portanto, estabelecendo uma importância histórica na determinação de novos cursos. Destaca-se ainda que como a referência teórica desta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, significa que ao apontarmos elementos destes currículos a partir de uma realidade particular, estes elementos podem ser orientados para os currículos de maneira geral, já que as determinações que incidem na formação de professores são universais e, portanto, remetem à formação dos trabalhadores em educação como um todo.

2) Análise de cada forma de desenvolvimento do material: Para nos valermos do método materialista histórico dialético, ao realizar nossas análises, é necessário considerarmos suas leis e nos apropriarmos das suas categorias que nos permitirão analisar o movimento do real. Compreendemos neste estudo as categorias enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática (CHEPTULIN, 1982) que possibilitarão a necessária articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, pensamento e realidade. São conceitos mais gerais que explicam a realidade, "formas de pensamento, reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente de nossa consciência" (KOPNIN, 1978, p.105).

Para Minayo (1996) e para Kuenzer (1998), existem dois tipos de categorias: as *Analíticas* e as *empíricas e operacionais* para a primeira, e *metodológicas* e de *conteúdo* para a segunda. As analíticas ou metodológicas são aquelas "próprias do método dialético" (KUENZER, Ibidem: 63)

[21] Em anexo. Revisão concluída em 30/08/2010

ou “capazes de desvendar as relações essenciais” (MINAYO, Ibidem: 233). As empíricas e operacionais ou de conteúdo são aquelas “capazes de captar as contradições do nível empírico em questão” (Ibidem: 233) ou que permitem “a investigação e o contato com o conteúdo na compreensão de um objeto tomado na especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade” (KUENZER, ibidem: 66). Utilizamos as categorias em nosso estudo para compreender a totalidade do objeto estudado, aprofundamos a análise dos elementos do mesmo a partir das categorias de método: contradição, realidade, possibilidades e totalidade.

a) A categoria da contradição: Para Freitas (2006), a categoria da contradição, a luta dos contrários, está presente entre os membros de cada par de categorias. A partir da categoria contradição é possível compreender que a relação de unidade e luta dos contrários forma uma unidade e comprova que só é possível a existência de uma categoria com seu par dialético. As categorias envolvidas procuram dar conta de um movimento real cuja dinâmica implica a substituição de um determinado estado por outro mais avançado.

> A contradição é algo que “se encontra […] em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo” (CHEPTULIN, 1982, p.286; 295).

Partindo deste pressuposto podemos identificar que, conforme afirmamos em outrora, a superação das atuais problemáticas no campo de formação de professores de Educação Física, assim como a derrocada do próprio capitalismo, é construída a partir de suas contradições internas, em um movimento dinâmico.

b) Realidade e possibilidades: Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias (CHEPTULIN, 2004). O par dialético realidade/possibilidades enquanto instrumento do pensamento para a apropriação do real, se localiza na necessidade humana de conhecer para transformar e são inseparáveis:

> Se a realidade representa o que existe realmente, não podemos distingui-la da possibilidade, porque a possibilidade também tem uma existência real (...). Sob essa forma, isto é, como capacidade de transformar-se de um em outro, a possibilidade é um momento da realidade, como existência real. [...] A realidade

> é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias [. . .]. A possibilidade tem uma existência [. . .] como propriedade, capacidade da matéria transformar-se [. . .] de um estado qualitativo em outro" (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

c) Totalidade: é um dos conceitos centrais da dialética materialista que a compreende não como a soma de todos os fatos e sim como "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido" (KOSIK, 2002, p.44). Portanto, conhecer a totalidade é conhecer o todo das múltiplas determinações que constituem o fenômeno investigado.

Ainda no que se refere às categorias de pesquisa, determinamos como categorias de conteúdo que foram utilizadas como parâmetro na análise documental (TRIVIÑOS, 1987):

1) Concepção de Trabalho:

Partimos da compreensão de que o saber é produzido nas relações sociais: do homem com a natureza, dos homens com outros homens, na atividade de produção e reprodução de suas condições de existência, portanto, através do trabalho, compreendido aqui como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é transformado por elas. (MARX E ENGELS, 2009).

O trabalho é categoria ontológica do ser humano, é a ação que permite o homem transformar a natureza de forma consciente, se diferenciando de outros animais, o que o torna capaz de dominá-la (ENGELS, 1990). Compreender o trabalho humano como ontologia – o estudo do ser, seus fundamentos, determinações e desenvolvimento – nos permite compreender, por consequência, que o homem acima de ser um animal, como os outros, é um ser social. Podemos afirmar que o trabalho significa mais do que transformar a natureza em riqueza, ele é o fundamento da vida humana, sendo o fundador do próprio homem. Assim, em nosso estudo, é uma categoria central para a compreensão de uma prática pedagógica que possibilite compreender, analisar, explicar e transformar a realidade existente. Se considerarmos os homens em sua atividade prática como ponto de partida para a produção do conhecimento, não há como compreender as relações que se estabelecem entre homem-educação física-saúde-sociedade fora do trabalho.

O trabalho é que integra a relação do conhecimento selecionado e organizado no currículo com a realidade. É importante perceber que o estabelecimento do trabalho como princípio educativo pressupõe uma teoria marxista, pois tem a realidade como o pressuposto para a validade do conhecimento. A proposição de conteúdos a partir da realidade só é consolidada se o trabalho for considerado como princípio educativo, do contrário a realidade será apenas contemplada através dos conteúdos selecionados e não será parte constituinte do currículo. Versar sobre o real não estabelece nexo com a prática, só o trabalho é capaz de estabelecer se o conteúdo selecionado e organizado no currículo é socialmente útil, incorporando no currículo a ação prática e não uma simulação sobre ela. Na perspectiva apresentada por Freitas (2006a), Freitas (2006b), Frigotto (2008), Kuenzer (2002) e Pistrak (2009), o trabalho como princípio educativo representa a possibilidade de superação da dualidade estrutural presente na educação. O conceito de trabalho humano que nos apropriamos tem como prerrogativa que "o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos" (MARX e ENGELS, 2009, p.27). O trabalho é o que garante a vida dos homens, pois através da relação orgânica entre homem e natureza que produzimos nossa vida material, ou seja, é uma condição da existência humana.

Entretanto, se o trabalho é realizado nas relações que o homem estabelece com a natureza e estas relações adquirem características diferenciadas no decorrer da história, a partir das formas como o ser humano se relaciona com a natureza e entre si, podemos concluir que o trabalho também apresenta características diferenciadas conforme o modo de o homem produzir e reproduzir a vida. Na sociedade capitalista, o trabalho humano é descaracterizado. Em primeiro, a característica de ser uma ação intencional, ou seja, acontece com a combinação entre concepção e execução, é destruída através da divisão entre trabalho intelectual e manual. Em segundo, a adequação do trabalho a uma finalidade própria, passível de objetivação é destruída através da alienação do processo de trabalho, com a contradição entre o caráter social do trabalho e sua apropriação privada. (FREITAS, 1996)

Diante da caracterização de trabalho a partir da perspectiva marxista e compreendendo, portanto, que na sociedade capitalista, não é qualquer atividade que é trabalho, buscaremos em nossas análises identificar as concepções de trabalho nos documentos analisados.

2) Concepção de Projeto Histórico;

Compreendemos como projeto histórico o tipo de sociedade ou organização social na qual pretende-se futuramente, envolve a cosmovisão de determinados grupos sociais e se referencia nos meios que são colocados em prática para a execução de determinado projeto. Concordamos com Freitas (2009), sobre a necessidade de expor de maneira clara, o projeto histórico a fim de garantir três funções: não separar o político do pedagógico – o que poderia reduzir as diferenças políticas apenas às diferenças pedagógicas; evitar a ambiguidade no discurso – explicitando o objetivo quando dizemos sobre mudar/superar a sociedade capitalista; demarcar o lugar de onde se fala, evitando o ecletismo. Em nosso estudo, identificamos que para os trabalhadores só é possível a defesa de um projeto histórico que aponte para a superação do modo do capital organizar a produção e a reprodução da vida na sociedade.

3) Concepção de Formação:

Partindo da compreensão da educação como um instrumento essencial na disputa para a construção de um projeto histórico alternativo, adotamos uma concepção de formação baseada no termo "omnilateral", encontrado em "A Ideologia Alemã", obra de Marx e Engels. Segundo MANACORDA (1991, p.79), a "omnilateralidade" trata da

> "chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em conseqüência da divisão do trabalho". MANACORDA (1991, p.79)

A formação omnilateral significa, em última instância, a superação da formação unilateral, altamente especializada e limitada que é hegemônica na ordem social atual e fundamental para manter sua sobrevida.

4) Concepção de Educação Física:

Dentre as teorias que explicam a Educação Física nos aproximamos daquela que a compreende a partir de uma perspectiva crítica, como uma prática educativa inserida no contexto escolar, mas em uma escola inserida em determinada conjuntura, que deve ser considerada e

analisada. A perspectiva crítico-superadora, na qual nos apoiamos, parte da compreensão de que há uma disputa de projetos onde uma pedagogia surge para responder a determinados interesses de classe e se posiciona claramente pela construção do projeto histórico socialista. Propõe uma Educação Física voltada para uma formação humana através da prática pedagógica com uma consistente e explícita base teórica.

5) Concepção de Saúde:

Ao longo do tempo, foi consolidado um conceito de saúde condizente com as práticas e concepções mais gerais das ciências da saúde: uma compreensão que relaciona a saúde apenas a aspectos orgânicos, como ausência de doença e com sua resolutividade ligada à medicalização. O conceito de saúde, ao longo do tempo, significou: ausência de doença (visão simplista), completo bem-estar físico-psíquico-social (visão idealista), estar em um padrão "normal" (normal/patológico, visão relativista), ou ainda disposição de superação das adversidades físicas, psíquicas e sociais (visão subjetivista). Entretanto, há outras concepções que abrangem a compreensão da saúde para além das questões orgânicas. Para Minayo (1998), "como qualquer tema abrangente do cultural, a saúde só pode ser entendida dentro de uma sociologia de classe." (IDEM: 15). Defendemos que é possível e necessário deslocar o foco da construção da concepção de saúde adotada (historicamente na doença) e voltá-lo para a realidade e as condições de vida do indivíduo.

Em nosso estudo consideraremos a concepção mais ampliada de saúde, aquela que a considera como o resultado de possibilidades, que abrangem as condições de vida, de modo geral, e, em particular, ter acesso a trabalho, serviços de saúde, moradia, alimentação, lazer conquistados – por direito ou por interesse – ao longo da vida. Tem saúde quem tem condições de optar na vida (CARVALHO, 1983).

3) A Investigação da coerência interna: Para Kosik, investigar a coerência interna, é "a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento" (KOSIK, 2002, p.37) do objeto estudado.

A partir desses níveis de articulação e das categorias de análise identificamos os pressupostos gnosiológicos e ontológicos nas legislações, e programas dos cursos de Educação

Física dos cursos analisados confrontando-os com proposições teóricas formuladas a partir da perspectiva da Cultura Corporal. Tomamos como referência os pressupostos gnosiológicos, - que correspondem à maneira de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica, o que implica diversos modos de tratar o conhecimento (abstrair, conceituar, classificar e formalizar) - e também com referência os pressupostos ontológicos, nos quais deveremos identificar a concepção de homem, de sociedade, de história, de educação e de realidade que se articulam na visão de mundo e projeto histórico, implícitos em toda produção científica analisada.

Diante disto, estruturamos a dissertação em 4 partes: 1. A introdução; 2. A sistematização da coleta de dados e a análise crítica do real concreto – O que dizem as leis sobre educação física/saúde no Brasil, O que dizem as leis sobre educação física/saúde no Brasil, Os Programas dos cursos analisados; 3. Possibilidades superadoras para seleção, organização e trato com o conteúdo da relação educação física/saúde 4. As considerações finais.

Pretendemos contribuir significativamente nos estudos da relação educação física/saúde levantando indicadores para o avanço de reflexões, no sentido tornar possível a reconceptualização dos currículos de formação de professores de Educação Física no Brasil tendo como referência uma formação humana para além do capital.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Considerando os parâmetros teóricos metodológicos delimitados, apresentamos a análise dos dados coletados, referentes à produção científica que aborda a formação profissional em Educação Física e a relação educação física/saúde no Brasil, ao aparato legal (especialmente a Resolução nº 07/04 - Anexo 1 - , que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física), e aos currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física da UNICAMP.

O capítulo objetiva apresentar contribuições acerca da formação de professores de Educação Física, partindo do mais geral – os estudos que abordam a formação de professores de Educação Física e a relação educação física/saúde – para o singular, os currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física da UNICAMP.

Para responder à questão levantada e analisar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a relação educação física/saúde, delimitamos um percurso metodológico nos possibilitasse a análise dos dados com coerência científica. Assim, nesta fase da pesquisa, utilizamos o método de análise de conteúdo, caracterizado pela objetivação de três etapas básicas: 1) Pré-análise; 2) Descrição analítica e 3) Interpretação referencial (TRIVIÑOS, 1987).

Partimos da pré-análise organizando o material que deveria ser analisado, levando em consideração nosso problema de pesquisa. Para a descrição analítica, localizamos no material coletado a expressão das seguintes categorias de conteúdo: concepção de trabalho, concepção de projeto histórico, concepção de formação, concepção de educação física e concepção de saúde. Para análise e sistematização dos dados, nesta fase da pesquisa, utilizamos como instrumento o *Esquema Paradigmático* (SANCHÉZ GAMBOA, 1996). O Esquema Paradigmático funciona como instrumental para o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da pesquisa, entendendo que os níveis de articulação do Esquema Paradigmático formulado por Sánchez Gamboa (1987) são de ordem técnico-instrumental, metodológica, teórica e epistemológica. A matriz paradigmática não se constitui em um esquema fechado para se encaixar as diversas formas de produção científica. Ela serve como mediador para articular os diversos elementos

implícitos nos textos das investigações e para confirmar a necessidade de localizar as técnicas no interior dos métodos e estes, por sua vez, inseridos nos modelos científicos.

Prosseguimos fazendo a interpretação referencial, buscando ultrapassar o conteúdo aparentes dos documentos orientados pelo materialismo histórico dialético e especialmente por pelas categorias metodológicas: contradição, totalidade e realidade e possibilidades.

Para manter a coerência com o materialismo histórico dialético e compreendendo que para isso, necessitamos apreender as determinações históricas do conteúdo analisado, analisamos a documentação partindo da realidade concreta, ou seja, partimos das condições conjunturais em que a legislação analisada foi aprovada e os currículos foram constituídos. Partimos do mais geral, a conjuntura em que foram aprovadas as DCNEF, para o particular, a legislação da formação de professores de Educação Física para chegarmos à singularidade dos cursos de formação profissional de Educação Física da UNICAMP.

2.1. O que dizem os estudos sobre a relação educação física/saúde

Tratar da relação estabelecida entre Educação Física e Saúde é como tratar da própria história da constituição da Educação Física como campo de conhecimento, marcada pelas relações que estabeleceu com outras ciências, com flutuações, ora, sob influência das ciências naturais e da saúde, ora das ciências sociais e humanas (BRACHT, 1992).

Nos estudos da relação educação física/saúde sobre os quais nos debruçamos, buscamos recorte naqueles autores e obras que contribuíram com a discussão desta relação a partir de críticas, elaborações e/ou proposições que se relacionam com a formação profissional na área. Assim, através do método de análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987), buscamos expressões das seguintes categorias de conteúdo: concepção de trabalho, concepção de projeto histórico, concepção de formação, concepção de saúde e concepção de Educação Física. O que apresentamos a seguir é a síntese da interpretação referencial, a última fase do método de análise de conteúdo, aonde buscamos encontrar regularidades a partir das categorias consideradas, o que nos permitiu analisar os estudos classificando-os, para fins metodológicos, em três grupos: os tradicionais, os renovadores e os superadores.

Confirmamos, em nossas análises, que há uma forte influência do campo das ciências médicas na conformação da Educação Física. Segundo Della Fonte (1996), a ideia de que Educação Física promove saúde não é recente, ela retoma a antiguidade clássica, aonde já encontramos "esta concepção implícita no aforismo platônico 'ginástica para o corpo e música para a alma'". (DELLA FONTE, 1996, p.20). Entretanto, segundo a autora, a atividade corporal como promotora de saúde não se explica por si mesma, só se podem compreender as razões da disseminação e preservação desta concepção se buscarmos as suas raízes no modo como os homens se organizam para produzir a vida em determinado momento histórico.

Queremos dizer com isso que aparentemente a ideia "atividade física promove saúde corporal", parece imutável, como se o seu sentido fosse o mesmo na história humana. Entretanto, os vários contextos históricos conferem a esta mesma concepção uma interpretação diferente que só pode ser apreendida se relacionada ao momento específico. (IDEM: 21)

Concordamos com Della Fonte por compreender que a relação entre Educação Física e Saúde é estabelecida a partir de um determinado projeto político pedagógico que pode ou não estar explícito ao analisarmos esta relação. Nenhum projeto de educação é desprovido de uma definição política de sociedade, de educação, de mundo, portanto de um projeto histórico. Traçando um mapa dos estudos sobre Educação Física e Saúde, durante a história, confirmamos esta afirmação.

Castellani Filho (2010), em um estudo aonde resgata os papéis assumidos pela Educação Física na história brasileira, afirma que, desde o século XIX, esta disciplina foi concebida como elemento de formação de um indivíduo forte e saudável. Segundo o autor, este trato biológico dado ao conhecimento da Educação Física é fruto da influência militar e médico higienista.

Ao caracterizar e interpretar a gênese da Educação Física nos ideais burgueses do século XVIII e as bases que orientaram a introdução da Educação Física nas escolas brasileiras, Soares (2007) conclui que a construção da visão biologicista da Educação Física, através do pensamento médico higienista que foi naturalizado na área, surge ao mesmo tempo em que se desenvolve o capitalismo em escala global e no Brasil se consolida. Neste sentido, a autora constata também que as primeiras tentativas de incluir a Educação Física no universo escolar foram em nome da promoção da saúde, da higiene física e mental, da educação moral e da eugenia.

Para Carvalho (2005), a relação educação física/saúde se consolida a partir de pressupostos anteriores à própria Educação Física, a partir dos pressupostos de ciência que constituem a ciência moderna, aonde a separação das partes é o método utilizado para se chegar à verdade. Neste sentido, a perspectiva analítica foi historicamente privilegiada não só na educação física, aonde determina a imbricação com a promoção da saúde em uma perspectiva biologicista, deixando de compreender o ser humano com um todo composto de outros elementos além dos orgânicos, como também nas ciências em geral. Entretanto, notadamente na década de 70 do século XX, com a ampliação da perspectiva analítica nas ciências da saúde e biológicas, a relação educação física/saúde se estreita refletindo o predomínio do positivismo também na Educação Física. Além disso, o que se vê é que este movimento que predomina o meio acadêmico pela promoção da saúde, baseado principalmente no marco da Carta de Otawa[22], foi concomitante com o desmantelamento das políticas de saúde e bem-estar social, ante o recuo da social-democracia no continente europeu. Assim, houve a transferência da responsabilidade do Estado para o indivíduo nas políticas públicas, o que se reflete também no cuidado com a saúde. (PAIM e ALMEIDA FILHO, 2000, RESTREPO, 2001).

Entretanto, no fim da década de 1980 e início de 1990, também se vê alguma mudança de perspectiva, marcada fortemente pela influência das ciências humanas e sociais, e a relação com a saúde também sofre com esta mudança. As perspectivas de saúde são mais aprofundadas visto que as respostas dadas pela perspectiva predominante até então já não conseguem corresponder às necessidades que estão colocadas (CARVALHO, 2005).

Este início de mudança é contemporâneo a questionamentos que a própria Educação Física sofre como campo de conhecimento, momento marcado por intensas discussões e delimitado por uma precarização do processo de formação de professores de Educação Física. Este movimento se expressa tanto no bojo do Ordenamento Legal[23] que determina as diretrizes

[22] A Carta de Ottawa é um documento apresentado na Primeira Conferencia Internacional sobre Promoção de Saúde, realizada em Ottawa, no Canadá, em novembro de 1986. Trata-se de uma Carta de Intenções que foi realizada com a finalidade de contribuir com as políticas de saúde em todos os países de forma equanime e universal. Sua proposta gira em torno da defesa da promoção da saúde como fator fundamental de melhoria da qualidade de vida, defendendo a responsabilidade da "comunidade" nesta tarefa, devendo ser capacitada para tal, salientando que tal promoção não é reponsabilidade exclusiva do setor saúde, mas é "responsabilidade de todos, em direção ao bem-estar global".

[23] Referimo-nos especialmente a Resolução 03/87 que determinou as diretrizes para os cursos de formação profissional em Educação Física no Brasil e guiou uma série de reformulações e aberturas de novos cursos, porém

para a formação no Brasil, como no campo científico, principalmente considerando a "crise" por qual passou a Educação Física caracterizada por alguns autores como um processo de questionamento da função social, bem como de suas bases epistemológicas (SANTOS JUNIOR, 2005). Neste momento, segundo Carvalho (2005), na busca por uma consolidação como área do conhecimento, na Educação Física, surgem muitas propostas que acabam se apoiando na área da saúde, aonde se destacam GUEDES (1992, 1993, 1994), NAHAS (1989, 1992), GAYA (1989), FARINATTI (1994).

Estes autores apresentam em comum o entendimento de que um estilo de vida ativo produz benefícios à saúde, ou seja, defendem que o objeto de estudo da Educação Física é a promoção da saúde, portanto a Educação Física tem uma relação de proporcionalidade direta com a saúde. O conceito de saúde da Organização Mundial da Saúde é defendido por estes autores como o que mais contempla as necessidades do mundo moderno:

> Mais recentemente, o documento produzido na Conferência Internacional sobre Exercício, Aptidão e Saúde, realizada no Canadá em 1988, com a finalidade de estabelecer consenso quanto ao estado atual do conhecimento nessa área, procurou definir saúde como condição humana com dimensões física, social e psicológica, caracterizada por um continuum com pólos positivos e negativos. A saúde positiva está associada à capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do cotidiano, e não meramente a ausência de doenças; enquanto a saúde negativa está associada à morbidez e, no extremo, à mortalidade (GUEDES, 1999).

Diante deste conceito, a prática de atividade física é fundamental para combater e prevenir doenças e o sedentarismo é apontado pelos mesmos como causa de muitos distúrbios orgânicos. Para estes autores, a atividade física é compreendida como qualquer movimento corporal produzido pelos musculos esqueléticos, que resulte em gasto energético maior que os níveis de repouso e sedentarismo um estilo de vida aonde o individuo não tenha um mínimo de atividade física equivalente a um gasto energético (entre as atividades de trabalho, lazer, atividades domésticas, locomoção) inferior a 500 kcal/semana. (NAHAS, 2001; GUEDES 1995).

---

instituindo a dicotomia entre as áreas do conhecimento, desconsiderando o processo de trabalho pedagógico como central na articulação dos conhecimentos e dividindo a formação entre licenciado e bacharel. Para SANTOS JUNIOR (2005) e TAFFAREL (2004), a Resolução 07/04 tem o mesmo caráter.

Esta perspectiva apóia-se no aumento da ocorrência das denominadas doenças degenerativas[24], que surgem a partir de má alimentação e vida sedentária (NAHAS, 1989). Comumente as doenças degenerativas têm sido ligadas ao aumento da perspectiva de vida aliado a mecanização das tarefas do cotidiano e vêm levando o ser humano a um estado denominado hipocinesia[25], neste contexto, para os autores, é que a Educação Física adquire maior importância:

> Contudo, no momento atual, em que maior mecanização das tarefas do cotidiano destinadas ao ser humano vem induzindo modificações significativas nos padrões de vida de toda a população, registrando-se grande incidência do fenômeno da hipocinesia entre as pessoas, e, em conseqüência, o aparecimento das chamadas doenças da civilização, em razão de um processo degenerativo mais intenso e precoce, parece que as atividades físicas passam a adquirir grande relevância na medida em que se torna necessário de alguma forma compensar os efeitos nocivos do estilo de vida provocado pela sociedade moderna. (GUEDES, 1999, p.3)

Alguns estudos já contestam este argumento tanto com ocorrências de populações que atingem uma faixa etária avançada e não sofrem de doenças degenerativas (índios) como casos aonde uma faixa etária não muito avançada é acometida deste tipo de doenças. Esta questão aponta indícios de que a ocorrência de doenças não está ligada apenas a fatores biológicos, mas às pressões sociais e às privações relacionadas ao modo de produção da vida. (DELLA FONTE, 1996). Como podemos perceber a concepção de saúde defendida por estes autores apoia-se em conceitos hegemônicos nas ciências da saúde e a adaptação a estes padrões é que contempla o estado de saúde. Para os autores, é necessário resistir aos desafios do cotidiano e não combatê-los como fator de destruição da própria vida humana. A partir destes apontamentos podemos concluir sobre a concepção de projeto histórico que orienta estes estudos. Não há a proposição de um projeto histórico que se pretende, entretanto, a partir das concepções de educação física e de saúde, verificamos que estes autores compreendem que a sociedade em que se vive é a ideal e que o desenvolvimento da aptidão física para a melhoria da saúde é possível e necessário na sociedade atual.

[24] Uma doença degenerativa é uma doença que consiste na alteração do funcionamento de uma célula tecido ou um órgão, excluindo-se nesse caso as alterações devidas a inflamações, infecções e tumores. As doenças degenerativas são assim chamadas porque elas provocam a degeneração de todo o organismo, envolvendo vasos sanguíneos, tecidos, ossos, visão, órgãos internos e cérebro.

[25] Os autores utilizam este termo para caracterizar a diminuição de atividade funcional nos organismos vivos.

Para Guedes (1999), é possível ser saudável a partir de uma educação voltada para a saúde, é possível construir a prevenção de doenças degenerativas se houver uma construção individual de hábitos saudáveis ainda na escola, com as crianças:

> Parece evidente que o estado de ser saudável não é algo estático. Pelo contrário, torna-se necessário adquiri-lo e construí-lo de forma individualizada constantemente ao longo de toda a vida, apontando para o fato de que saúde é educável e, portanto deve ser tratada não apenas com base em referenciais de natureza biológica e higienista, mas, sobretudo em um contexto didático-pedagógico. (GUEDES, 1999)

Nahas (2001, p.5) coaduna da mesma posição e defende que é necessário construir uma qualidade de vida, conceito que delimita a partir do que denomina como uma visão holística, como sendo a condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais, modificáveis ou não, que caracteriza as condições em que vive o ser humano. Trata também a qualidade de vida como algo que envolve bem-estar, felicidade, sonhos, dignidade e cidadania (NAHAS, 2001 p.7). O autor enfatiza em sua obra os parâmetros individuais que afetam diretamente a qualidade de vida, principalmente os componentes do estilo de vida que influenciam nossa saúde e bem estar (NAHAS, 2001, p.6). Portanto, desconsidera a existência dos parâmetros sócio-ambientais em sua análise.

Esta qualidade de vida, segundo Nahas (2001, p.31) pode ser adquirida através do desenvolvimento de uma melhor aptidão física que ele denomina como a capacidade de realizar atividades físicas com maior destreza, habilidade e gasto de menos energia. Guedes e Guedes (1995, p.22), utilizam um conceito similar e afirmam que nos últimos anos, estudiosos tem compreendido a aptidão física como:

> (...) um estado dinâmico de energia e vitalidade que permita a cada um não apenas a realização das tarefas do cotidiano, as ocupações ativas das horas de lazer e enfrentar emergências imprevistas sem fadiga excessiva, mas também, evitar o aparecimento das disfunções hipocinéticas, enquanto funcionando no pico da capacidade intelectual e sentindo uma alegria em viver. (Bouchard et alii, 1990, apud Guedes e Guedes, 1995, p.22).

Para garantir a conquista de uma melhor aptidão física, de uma qualidade de vida que preserve o indivíduo de adquirir doenças é que deve agir o professor de Educação Física. O objetivo principal, segundo Guedes (2001), das aulas de Educação Física é a educação para a

saúde. Portanto, para estes autores a relação educação física/saúde se estabelece com uma função: educação para adquirir hábitos saudáveis para a manutenção e ou aquisição de saúde.

> Em uma sociedade, onde significativa proporção de pessoas adultas contribui substancialmente para o aumento das estatísticas associadas às doenças crônico-degenerativas em conseqüência de hábitos de vida não-saudáveis, principalmente no que se relaciona com a prática de atividade física, parece existir fundamento lógico para a modificação da orientação oferecida às aulas de educação física para um enfoque de educação para a saúde. (GUEDES, 1999)

Neste sentido, os professores de educação física são profissionais de saúde que "teriam como responsabilidade fundamental capacitar/informar as pessoas acerca dos benefícios da prática regular de atividades físicas à aptidão física e a saúde". (NAHAS 2000, p.49). Para Guedes, a função do professor de educação física é muito semelhante. O autor defende que os professores incorporem nova postura frente à estrutura educacional, eles devem procurar:

> Adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática de atividades esportivas e recreativas, mas, fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para a saúde, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida (GUEDES, 1999).

Compreender a Educação Física a partir da manutenção do atual modo de produção, da aquisição de um estilo de vida saudável como um bem a ser adquirido, tem como consequência a continuidade de um tipo de formação hegemônica que tem como referência a formação burguesa, com a objetivação do fetichismo da individualidade na formação:

> O capitalismo cria insatisfação porque ele produz as condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, mas frustra esse desenvolvimento ao subjugar os seres humanos ao poder do capital. A única satisfação que ele permite é a satisfação medíocre, vulgar, decorrente do desejo de "ter". (DUARTE, 2004, p. 240-241).

Diante dos elementos defendidos pelos autores que definem a relação da educação física/saúde a partir de uma perspectiva de função direta, aonde o desenvolvimento da aptidão física leva a promoção da saúde, não podemos deixar de constatar que esta perspectiva é continuidade da perspectiva hegemônica nas ciências da saúde e naturais e que predomina na

Educação Física, ligada à eugenia e ao higienismo. Segundo a distinção de Demo (1981)[26], a abordagem epistemológica que se caracteriza como uma contribuição para a manutenção de certos tipos de unidade em um sistema social é o funcionalismo, e neste caso, especialmente a investigação funcionalista que privilegia na análise o estabelecimento das causas no estudo das funções. O funcionalismo, característico dos estudos destes autores, legitima a situação idealizada de harmonia social e considera o conflito como patológico. (SANCHÉZ GAMBOA, 2007, p.33)

Embora os autores busquem se diferenciar atualizando alguns conceitos, como o da saúde no qual incorporam termos como "qualidade de vida", "dimensões física, social e psicológica", os elementos defendidos e a proposição de intervenção apenas dão uma nova roupagem a conceitos hegemônicos.

A concepção de educação física que os autores defendem tem como ponto em comum a defesa da promoção de saúde a partir apenas da melhoria da aptidão física, colocando em destaque a dimensão orgânica do ser humano.

A concepção defendida por Guedes e Guedes, Gaya, Nahas tem em comum o fato de partirem do mesmo pressuposto: a separação entre homem-trabalho-natureza, corpo-mente, trabalho manual-trabalho intelectual, confirmando o predomínio da perspectiva empírico analítica na educação física, especialmente na análise da relação educação física/saúde.

Mesmo adotando um conceito de saúde pelo que ela é - *conceito ideal positivo -,* continuam sustentando a existência de um estado ótimo de saúde como critério de avaliação da sanidade da população, e segundo os parâmetros epidemiológicos, base das análises deste grupo de autores, é possível atingir através de um estilo de vida saudável sem considerar o modo de produção no qual vivem os indivíduos. Entretanto, estes estudos são baseados em padrões que levam em conta apenas questões orgânicas para delimitação do nível de aptidão física para um estado saudável. Neste sentido, segundo esta perspectiva, o homem é fracionado, assim comprometendo a apropriação prático-espiritual do mundo se considerarmos que a "realidade deve ser concebida como um todo indivisível de entidades e significados" (KOSIK, 2010, p. 30). Destacamos que esta perspectiva reduzida, aonde a doença é causada por aspectos orgânicos e

[26] Ao identificar as abordagens metodológicas, Demo (1981) caracteriza seis tipos: empirista, positivista, funcionalista, estruturalista e dialética.

identificadas com sintomas clínicos (ignorando que a doença também pode ser aspecto de transtornos da relação com outros homens e com a natureza), também tem como conseqüência intervenção reduzida, ou seja, as possibilidades de intervenção do professor de educação física resumem-se aos aspectos orgânicos do indivíduo.

No momento que os autores identificam que o problema do acometimento de doenças em adultos é "a pouca fundamentação dos jovens quanto aos princípios teóricos relacionados à atividade física, à aptidão física e à saúde desencadeando a falta de interesse pela prática de atividade física relacionada à saúde" (GUEDES, 2001), reduzem o problema a um aspecto individual, aonde a prática de atividades físicas, portanto, a "aquisição" de um estilo de vida saudável é escolha pessoal, separando o homem da realidade que o circunda, da classe a qual pertence, das relações de produção que fazem a mediação entre o homem e seu meio. Relações estas que não podem ser ignoradas visto que dizem respeito à forma como os homens se relacionam com o meio, o modificam e se modificam. O rompimento da forma como está hegemonicamente estabelecida a relação educação física/saúde perpassa pelas relações do ser humano com a forma que ele produz seu meio de vida e não depende de sua vontade individual:

> O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é muito mais uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto como o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX e ENGELS, 2007, p.87).

Portanto, esta concepção parte de um pressuposto idealista aonde a saúde pode ser "adquirida" como um esforço individual de mudança de consciência, em um mundo idealizado aonde o homem, ao mudar sua idéia de mundo, muda o mundo em si e funcionalista, aonde a atividade física tem uma função que seria ajudar no combate aos "efeitos colaterais" do estilo de vida escolhido por cada um, esvaziando a cultura corporal de sua dimensão histórica. Assim, podemos concluir que a concepção de formação defendida por estes autores é idealista, aonde o professor de educação física e os alunos devem modificar sua forma de pensar para lhe dar com a realidade, procurando um ter "estilo de vida ativo". Neste sentido, os autores defendem uma

formação que pregue os princípios da saúde, podendo assim "convencer" os indivíduos a adotarem hábitos saudáveis.

Diante destes elementos, podemos denominar as proposições trazidas pelos autores que definem a relação educação física/saúde a partir da perspectiva de promoção de saúde pela melhoria da aptidão física como tradicionais, por manterem os mesmos pressupostos que balizam a relação Educação Física/saúde desde o seu surgimento no Brasil.

No fim da década de 1980 e inicio de 1990, surgem também novas perspectivas acerca da relação educação física/saúde que parte das problematizações colocadas no âmbito prático[27] e refletidas no âmbito acadêmico e científico tanto na educação, na Educação Física e nas ciências médicas. No bojo das formulações de novas teorias pedagógicas para Educação Física, identificamos duas perspectivas que criticam os elementos historicamente constituídos para explicar a relação educação física/saúde.

Uma primeira traz importantes contribuições à perspectiva crítica da relação educação física/saúde e avança em algumas questões, especialmente no aprofundamento da crítica sobre a concepção de saúde adotada predominantemente na Educação Física, mas se limita apenas às constatações dos fenômenos sociais, mantendo muitos conceitos da perspectiva predominante, sem proposições superadoras destas questões, os quais se delimitam em uma perspectiva renovadora. Entre eles encontramos Carvalho (1993, 2001, 2005), Gonçalves (2001) Bagrichevsky, Estevão (2005), Palma (2000, 2001). O segundo grupo parte do materialismo histórico dialético como matriz científica e aprofunda as críticas realizadas sobre saúde e sua relação com a Educação Física, trazendo importantes proposições superadoras sobre a temática. Contribuem para a construção de uma perspectiva superadora: Della Fonte (1996), Taffarel (1993, 2010), Escobar (2009).

Carvalho (1993) é uma das precurssoras do movimento de crítica à perspectiva predominante na educação física/saúde. A autora parte da análise sobre o que denomina de

[27] Na Educação Física, ocorre um questionamento da intervenção do professor de Educação Física, do papel da disciplina na escola e questionamento e aprovação de novas diretrizes curriculares. No âmbito mais geral, há um questionamento do conceito de saúde e do modelo de assistência à saúde individual, reflexo da Reforma Sanitarista e com uma reconfiguração do sistema de saúde pública no Brasil.

perspectiva hegemônica estabelecida entre atividade física e saúde especialmente nas décadas de 1980 e 1990, e defende que há na área um mito que justifica esta relação de causa e efeito estabelecida, um mito de que atividade física é capaz de promover saúde. Para Carvalho, diante da perspectiva predominante de que saúde é a ausência de doenças e atividade física é "toda e qualquer ação humana que comporte a ideia de trabalho como conceito físico", delimitou-se um rito que é a execução de uma prática física justificando o mito de que esta prática irá promover a saúde (CARVALHO, 1993).

Para Carvalho, o elo entre educação física, medicina e saúde pública é estabelecido pelo corpo (IDEM: 7). A autora identifica que esta relação foi construída historicamente com a separação entre corpo e mente aonde o primeiro é subjugado à segunda, e na educação física esta divisão se expressa quando é propagado o treinamento da mente através do treinamento do corpo. Isto acontece na educação física escolar quando é enfatizado o fazer, especialmente baseado no desenvolvimento da aptidão física. A ênfase no fazer, para Carvalho, retirou da educação física seu elemento cultural, historicamente construído, então se confunde com atividade física. Neste sentido, é necessário, historicizar o estudo do corpo:

> O corpo representa, a depender da época e do espaço, valores vigentes na sociedade. Neste sentido, as necessidades atribuídas ao corpo têm diferentes significados relacionados à sociedade, incorporando necessidades próprias, desejos reprimidos, outras vezes incentivados de acordo com o contexto aonde se inserem (CARVALHO, 1993, p.17).

Para Carvalho, as perspectivas adotadas sobre o corpo se entrecruzam com aquelas adotadas na medicina e, por sua vez, as concepções sobre educação física e saúde com ambas. Assim, os problemas médicos centrados nos processos biológicos e físicos devido aos interesses do capitalismo monopolista (século XIX), aonde o corpo foi reduzido a objeto – industrialização e mecanização – para aumentar a eficiência influenciaram fortemente à educação física. Vê-se também esta influência quando a autora retoma a análise sobre a forma como se organizam as instituições responsáveis pela saúde pública. No início do século XX, estas instituições ganham muito prestígio com as intervenções realizadas na sociedade, visto que a concepção de qualidade da saúde pública se relaciona com a quantidade de investimento e uso de ciência e tecnologia no combate às doenças. Entretanto, já na década de 1930 há um declínio deste prestígio diante de outras políticas sociais do Estado brasileiro, apesar de se ampliar em números absolutos, pois se

torna uma política nacional, ainda que se considere seu caráter restrito – no sentido de não atingir todos os setores da população (CARVALHO, 1993). Na Educação Física, que se constituía no sistema de educação no Brasil, esta política é amplamente percebida:

> O fato é que nos trabalhos que se debruçam na história da educação física, na sua origem, na sua justificativa para compor o rol de disciplinas no interior da escola, ou para fundamentar as tarefas disciplinares físicas no interior da instituição militar, e que circulam nas bibliotecas ou nas salas de aula, destacam, na sua maioria, três pontos essenciais, a saber: "a moralização do corpo pelo exercício físico; o aprimoramento eugênico incorporado à raça; a ação do estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho." (LENHARD, 1986, p.77 apud CARVALHO, 1993, p.34).

Partindo destas análises, a autora conclui que "O corpo estará, explícita ou implicitamente, como "pano de fundo", representando as relações que se constituem e se estabelecem nos diferentes momentos históricos" (CARVALHO, 1993, p.21). No atual momento histórico, aonde, como caracteriza a autora, "o neoliberalismo é globalizado como uma nova ordem do mesmo capital, com a formação de cartéis e oligopólios para a disputa de mercado, politicamente, da desresponsabilização do estado" (IDEM), a relação atividade física e saúde se consolida como um "mito" a fim de colaborar para a expansão de uma sociedade de consumo, alicerçada no capitalismo.

Como contraposição à perspectiva de educação física voltada à promoção da saúde, Carvalho defende que a saúde deve ser compreendida "como processo e resultado das opções de vida, opções essas relativas ao trabalho, à moradia, ao lazer, mais especialmente nos valores e princípios de vida que se quer, que se acredita ser melhor" (CARVALHO, 2001, p. 11-12). Complementando, "saúde é resultante de possibilidades, que abrangem as condições de vida, de modo geral, e, particularmente, ter acesso a trabalho, alimentação, serviços de saúde, moradia e lazer, conquistados – por direito ou por interesse – ao longo da vida." (IDEM: 14). A concepção de saúde defendida pela autora é um grande avanço se forem consideradas as concepções de saúde até então propagadas na Educação Física, pois estabelece uma relação das questões orgânicas que envolvem um estado saudável com as questões sócio-econômicas, as questões coletivas com as individuais. Trata a saúde não como uma opção individual, mas submetida às condições estabelecidas para os indivíduos.

O conceito de atividade física adotado por Carvalho é baseado no que é amplamente utilizado pela concepção de Educação Física para a promoção da saúde, "toda e qualquer ação humana que comporte a idéia de trabalho como conceito físico" (CARVALHO, 1998, p.49-50). Entretanto, o que a autora problematiza é a forma como ela é utilizada, e a separação da mesma das condições sociais do sujeito:

> A atividade física que se desenvolve no tempo disponível reproduz as diferenças sociais. Pressuposto elementar para que se concretize é, justamente, o tempo disponível. Não se pode esquecer que, em meio às várias tarefas a que se submete diariamente (o trabalho assalariado, o trabalho 'extra' e o trabalho doméstico), o indivíduo na maioria das vezes, não consegue condições mínimas que viabilizem uma qualidade de vida digna, o que lhe possibilitaria a prática 'humana' de determinada atividade física (CARVALHO, 1998, p.52).

Diante da análise que Carvalho faz sobre atividade física e a realidade atual, ela conclui que "a atividade física, ao mesmo tempo em que canaliza a atenção da sociedade para sua capacidade de delinear corpos saudáveis, fortes e belos, mascara outros determinantes do setor saúde e do quadro social brasileiro" (CARVALHO, 1993, p.61), neste sentido cria-se o mito para se estabelecer. Desta forma, "Na medida em que o mito compõe nosso cotidiano, sinalizando uma determinada compreensão da realidade – "sem necessidade de provas", ele assume a função de modelar o indivíduo e não de explicar os fatos". (IDEM, p.63).

Carvalho concorda que a Educação Física é também voltada para a atenção básica à saúde, entretanto, deve estar relacionada a fatores, do saneamento básico, às vacinas, ao aconselhamento genético (associado ao conceito de saúde). Portanto, segundo a autora, trata-se de uma ação voltada para o coletivo. Como proposta, a autora defende que o conteúdo de um programa de atividade física não poderia priorizar a relação atividade física e saúde, mas sim uma proposta "fundamentada na idéia de que é o conhecimento e a experiência do homem com a cultura corporal que possibilitam a ele manifestar-se, expressar-se visando à melhoria da saúde" (CARVALHO, 1993, p.83).

Como proposta superadora defende a aproximação com a saúde coletiva, considerando, que a complexidade do campo exige análises a partir de diferentes olhares, não só o das Ciências Biológicas. Para Carvalho, é estratégica a possibilidade de a Educação Física comunicar-se com outras áreas:

> Partimos do pressuposto de que o profissional da saúde precisa estar atento ao fato de que para que as populações alcancem níveis adequados de saúde é necessário ir além do acesso a serviços médicos assistenciais ou da prática de atividade física. A Saúde Coletiva é um campo de saberes e práticas que toma como objeto as necessidades sociais de saúde com intuito de construir possibilidades interpretativas e explicativas dos fenômenos relativos ao processo saúde-doença (CARVALHO, 2005, p.102).

Neste sentido, mapeando as análises críticas em relação à saúde, na Educação Física, Carvalho (2001) identifica que elas situam o problema no aspecto biológico da reflexão e intervenção, e defende que deveria ser o inverso: "Deve-se ressaltar, valorizar a dimensão biológica da produção do conhecimento e na formação do profissional, só que em outras bases, com o intuito de reverter esse quadro." (CARVALHO, 2001, p.3). A autora defende claramente que o problema é que o trato com o conhecimento da saúde não dá conta das possibilidades de intervenção na saúde, a partir da perspectiva da saúde coletiva:

> O problema é a ocupação dos espaços de intervenção, que se diversificam, a questão é formar o educador físico para que atue com competência e responsabilidade. Anatomia, fisiologia do exercício, metodologia científica do treinamento, biomecânica, primeiros socorros são conteúdos fundamentais da nossa prática profissional se preparados, se apresentados considerando o homem para quem se orienta a nossa prática. Verificando hoje os programas das disciplinas que tratam desses conteúdos, percebe-se uma tendência em imobilizar as obras de referência nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Ainda que o conteúdo fundado com base nas ciências biológicas seja o privilegiado, ele não está sendo apropriado de modo que respalde a ação do profissional voltado para a saúde do século XXI. É um conhecimento fundamental e tem sido deixado de lado, a ponto de o profissional não se sentir em condições de atuar como parceiro junto com outros profissionais da saúde e de modo adequado junto das populações (CARVALHO, 2001, p.5).

Ou seja, para resolver o problema do trato biologicista constituído na relação educação física/saúde é necessário articular a concepção de saúde adotada com as ciências humanas:

> A produção do conhecimento na área específica tem privilegiado o tema em questão, uma vez que a base da formação do profissional de Educação Física compreende, essencialmente, a dimensão biológica, orgânica na compreensão do Homem e do seu corpo no estudo, na reflexão e também na intervenção Se nos fundamentarmos no referencial das ciências humanas para debater a questão da atividade física e saúde o quadro, necessariamente, muda de figura. (CARVALHO, 2001b, p.11).

Para autora, com esta concepção, é possível ultrapassar a perspectiva predominante de saúde na Educação Física e integrá-la em outras possibilidades de intervenção, enfrentando a

questão das políticas públicas comprometidas com as repercussões na saúde e viabilizando a comunicação e articulação entre população e poder público, na perspectiva da saúde coletiva: "Não conseguiremos interferir no processo saúde-doença se não estivermos prontos para ouvir, estudar, analisar e avaliar o que se pensa e se faz em saúde hoje, seja na Educação Física, seja na Universidade, seja no Brasil, seja no mundo." (CARVALHO, 2001b, p.11).

Neste ponto, Carvalho aborda o problema da formação de professores de Educação Física defendendo de que a falta de diálogo com outros campos da saúde, especialmente com a saúde coletiva se dá devido "a imagem que ainda muitos profissionais da Educação Física tem das ciências médicas associando-as às técnicas medicamentosas, cirúrgicas e eletrônicas que interferem no corpo biológico e na manifestação e enfrentamento da doença como processo isolado da vida, do cotidiano das pessoas." (CARVALHO, 2005, p. 104). Para romper com a "imagem" sugere que a Educação Física se aproxime da Saúde Coletiva por que ela rompe com esse padrão.

As críticas e proposições de Carvalho avançam especialmente quando se trata da concepção de saúde proposta pela autora. Em sua crítica à concepção de saúde predominante e que orienta a educação física, ela propõe como superação uma perspectiva que resulte de possibilidades. Reconhecemos também que a saúde coletiva como campo de conhecimento e de práticas avança por entender a saúde a partir de uma dimensão social, como interesse público, articulando o conhecimento sobre a saúde com investigações históricas, sociológicas, antropológicas e epistemológicas, além de considerar em suas práticas científicas as concepções e práticas populares de saúde, influenciadas pelas tradições, crenças e cultura de modo geral.

Entretanto, ao criticar o fato de a relação educação física/saúde ter sido determinada pela transferência de métodos, técnicas e concepções da área médica, Carvalho é contraditória, pois defende que esta dependência continue. A diferença em sua proposição se encontra no fato de que em sua proposta ela defende que a educação física se apóie na concepção de saúde utilizada na saúde coletiva que é compreendida por ela como "um campo de saberes e práticas que toma como objeto as necessidades sociais de saúde com intuito de construir possibilidades interpretativas e explicativas dos fenômenos relativos ao processo saúde-doença." (CARVALHO, 2005, p. 103).

Afirmamos, então, que a concepção de educação física, partir das proposições de Carvalho, continuaria a sofrer das flutuações epistemológicas características das áreas cujo objeto de pesquisa é a ação, a prática, a práxis e que buscam uma definição epistemológica para além das atuais classificações das ciências, divididas em básicas e aplicadas, naturais e humanas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007), portanto, continuaria a ser apenas campo de passagem de mais uma ciência aplicada.

> Essas flutuações expressam o circuito simples do saber. O ponto de partida e o ponto de chegada são as teorias sociológicas, psicológicas, fisiológicas, e não a Educação Física, que funciona apenas como campo de passagem. Isto é, o ponto de partida está nos referenciais teóricos já constituídos das várias ciências, que são aplicados aos fenômenos da Educação Física, na tentativa de explicá-los e retornam a matriz disciplinar confirmando suas hipóteses. Estabelece-se assim, um circuito em que os fenômenos da Educação Física são pontos de passagens das elaborações científicas, caracterizando um processo de "colonialismo epistemológico" sobre um campo aberto a diversas apropriações. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 26)

A proposição de ter como base a saúde coletiva apenas faz a Educação Física "flutuar" das perspectivas de saúde tradicionais para a perspectiva de saúde coletiva. Ou seja, o problema seria resolvido se o campo de intervenção da saúde coletiva também se ampliasse à Educação Física. Entretanto, a Educação Física, a partir da perspectiva proposta, continua a sofrer do "colonialismo epistemológico" das ciências mães, e questões como a utilização da disciplina de Educação Física escolar como um espaço para promoção de saúde, permaneceria da mesma forma, a revelia da dimensão histórica da cultura corporal e sua importância para a articulação dos conhecimentos necessários à formação.

Outra importante contribuição à perspectiva crítica da relação educação física/saúde é de GONÇALVES (1989, 2001, 2004). Como conceito de saúde, o autor trata:

> como a adaptação do indivíduo frente à sua realidade concreta, muito além de equilíbrio estático de bem-estar físico, psíquico e social, abrangendo aspectos como: moradia, nutrição, saneamento, condições de trabalho e incluindo o projeto existencial de cada indivíduo, sua sensação pessoal do corpo e da mente, ou seja, a relação dinâmica do homem com seu ambiente. (GONÇALVES, 2001, p.41).

Como ponto em comum com as perspectivas críticas sobre atividade física e saúde, defende que de que a resolutividade desta relação está envolvida por distintos aspectos relativos

às ciências sociais e humanas. Ele afirma que a atividade física, além de auxiliar no bem-estar individual e na sociabilização, "contribui de modo significativo em muitas situações, mas raramente é resolutiva na maioria delas". (GONÇALVES, 2001, p. 43).

Diante da perspectiva predominante de que a atividade física é capaz de promover saúde e de que o sedentarismo é causa de muitas doenças degenerativas e a consequente culpabilização do individuo que "escolhe" não se exercitar, Gonçalves afirma: "Talvez não seja ativo quem quer, mas sim quem pode!" (GONÇALVES, 2001, p.45). Com esta afirmação, Gonçalves marca que o sedentarismo ao invés de ser admitido como fruto de uma decisão pessoal contra a qualidade de vida, passa a ser entendido como determinação da sociedade na qual se vive.

Dentre seus estudos, Gonçalves inclusive problematiza as controvérsias da interação saúde coletiva e atividade física, francamente disseminada em estudos no mundo inteiro (GONÇALVES, 2001). Na América Latina e Caribe, as enfermidades não transmissíveis e os acidentes também representam mais da terceira parte do número total de mortalidade e morbidade, destacando-se entre as primeiras, os agravos crônico-degenerativos de origem circulatória: novamente o sedentarismo - junto com as dietas ricas em sódio e gorduras saturadas, tabagismo e consumo excessivo de álcool - é apontado como importante fator de risco para o desenvolvimento de determinadas afecções, entretanto, Gonçalves faz um levantamento de diversos estudos e conclui que, "apesar das evidências sobre os possíveis benefícios ao sistema cardiovascular decorrentes da prática da atividade física, esta interação ainda é muito discutida", chegando a levantar dados que comprovam que cardiopatias, lesões e outros agraves à saúde podem permanecer mesmo quando o individuo é submetido a um programa de atividade física.

Gonçalves avança no sentido de problematizar, não só na literatura nacional, o a concepção de saúde predominantemente adotado na Educação Física, procurando, em estudos mais recentes (GONÇALVES e MATTIELLO, 2008) relacionar esta concepção ao modo de vida capitalista. Entretanto, para além das problematizações e da adoção da perspectiva de saúde crítica, Gonçalves não traz proposições sobre o trato com o conteúdo da saúde nos programas e currículos de Educação Física, nem no ensino médio, superior ou nas políticas públicas de saúde coletiva.

Um grupo de estudiosos que se debruçou sobre a relação educação física/saúde, partindo de uma perspectiva crítica, no inicio dos anos 2000, apresentou importantes contribuições à discussão[28], entre eles encontram-se Bagrichevsky, Estevão (2005), Palma (2000, 2001).

Para Palma (2001b, p.24), "O adoecer humano não deve ser investigado ou tratado somente sob a forma de uma relação biológica de causa e efeito, tão simples, que desconsidere outros aspectos relevantes, tais como os contextos socioeconômicos e históricos.".

Segundo o autor, a perspectiva predominante, sob diferentes formas, utiliza argumentos a favor da relação educação física/saúde como uma relação de causalidade procurando destacar uma suposta propriedade causal dos exercícios, imputando-lhes "efeitos" redutores do risco das patologias mencionadas. A noção de forte apelo persuasivo que é disseminada pelo conceito adotado de comportamento de risco culpabilizar o próprio individuo pelos riscos que corre. (PALMA, 2006, p.121)

> A opção de aceitabilidade do risco, portanto, implicaria ao próprio portador da escolha uma auto-responsabilidade pela decisão de abrandá-lo ou, até mesmo, de eliminá-lo. As noções de "comportamento de risco" ou de seu antônimo, cunhado pragmaticamente pelas ciências positivistas como "estilo de vida saudável" inserem-se nesse contexto. Assim, os problemas de saúde e a doença têm sido imputados aos indivíduos para que se tornem um problema da sociedade, ao invés de as condições sociais serem as geradoras de problemas para o indivíduo. (LEWONTIN apud PALMA, 2001, p.122).

Sobre atividade física, Palma afirma que a prática regular de atividade física pode ser relacionada a alterações positivas para combater ou prevenir o aparecimento de diversas doenças, como as cardiovasculares, obesidade, diabetes, osteoporose, entre outras. Portanto, segundo o mesmo, o sedentarismo pode ser considerado como fator de risco para estas doenças. Entretanto,

[28] Entre outubro e novembro de 2002, o GTT1–'Atividade Física e Saúde', organizou um evento científico itinerante denominado **I CICLO DE CONFERÊNCIAS "A Saúde em Debate na Educação Física**", que reuniu quatro pesquisadores renomados, oriundos dos programas de pós-graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ, em Saúde Coletiva da UNICAMP e em Ciências Sociais da PUC-SP. Esse mesmo ciclo de conferências foi todo filmado e em abril de 2003 produziu-se a **COLEÇÃO EM VÍDEO "A Saúde em Debate na Educação Física"** (composta pelo registro das quatro conferências do evento e também da mesa redonda *"Educação física e saúde: releitura e perspectivas"*, apresentada no XII Conbrace/2001 pelos profs. Alexandre Palma e Yara Carvalho), a qual foi distribuída para 15 estados brasileiros, inicialmente. Em dezembro de 2003, foi lançado o **LIVRO "A Saúde em Debate na Educação Física"**, fruto decorrente das duas iniciativas anteriores, que contemplou nove ensaios originais acerca do tema proposto e teve continuidade com a publicação de mais dois volumes da obra.

assim como Carvalho, Palma ressalta que as condições sócio-econômicas também estão associadas com a prática de atividades físicas (PALMA, 2000, p.100). Em seus estudos, Palma conclui que é possível afirmar que, "independentemente de outras variáveis, os indicadores sócio-econômicos estão fortemente associados à menor prática de exercícios físicos no tempo de lazer das pessoas." (PALMA, 2002, p.134). Neste sentido, apenas a prática de exercícios físicos não pode ser considerada o aspecto central dessa história.

> Portanto, considerando os resultados da presente investigação, o debate acerca dessa questão não deveria imputar ao próprio indivíduo a responsabilidade pela não adoção do hábito de realizar exercícios físicos, mas antes procurar compreender as razões pela qual tal fato se processa, sem, no entanto, cair na armadilha de idealizar um comportamento "normal" ou "saudável" (PALMA, 2002, p.134)

Palma avança na perspectiva crítica quando levanta a necessidade de considerar as questões sócio-econômicas na análise da relação educação física/saúde. Em seus estudos também aponta que dados que relacionam o fato de mulheres fazerem menos atividade física do que homens com a construção do uso do corpo masculino historicamente ser permitido e a múltipla jornada de trabalho impediria o tempo extra; relaciona baixa escolaridade à menor adesão a prática de exercícios, considerando a pouca informação, o estado de saúde na infância e a própria condição social elementos que afastam o indivíduo da prática da atividade física.

> Pôde-se verificar, em conformidade com outros estudos, que diferentes indicadores socioeconômicos se associaram à prática regular de exercícios físicos (MONTEIRO et al., 2003; GILES-CORTI et al., 2002; PALMA, 2000; KAPLAN et al., 1993). Até onde foi possível verificar, a maioria das investigações utiliza-se da escolaridade e da renda para analisar a situação socioeconômica (KAPLAN et al., 1993). No estudo aqui conduzido, os dados revelaram independentemente da faixa etária, que o nível educacional pode estar associado significativamente ao sedentarismo. É viável conjecturar que, primeiro, o menor nível educacional esteja associado de modo positivo às baixas condições sociais gerais do indivíduo. Segundo, que pode comprometer a qualidade e a quantidade de informações sobre saúde. Ainda é preciso considerar que a própria condição de saúde do indivíduo, quando criança, provavelmente exerça influência na qualidade da educação recebida (idem). O baixo nível de conhecimento sobre a prática de exercícios físicos e sua associação com a insuficiência dos mesmos pôde igualmente ser confirmada no presente estudo. (PALMA, 2006, p.132)

Entretanto, estes estudos apenas apontam para os motivos que levam, no cotidiano, as pessoas a não aderirem a programas de exercícios físicos, ou seja, se for corrigido o problema de falta de acesso para a prática de exercícios físicos, o indivíduo poderá ter saúde. Neste sentido,

não há mudança sobre a perspectiva de saúde e por consequência na perspectiva que faz uma relação direta entre a prática de exercícios, o desenvolvimento da aptidão física e a promoção da saúde. Neste caso, se nos preocuparmos com o motivo pelos quais o indivíduo é afastado dos programas de exercícios físicos, poder-se-ia incluí-lo na possibilidade de ter saúde. A partir deste pressuposto, programas de exercícios físicos promovidos por multinacionais durante o expediente, ou programas de ginástica laboral seriam possíveis alternativas. Palma, apesar de considerar as questões socioeconômicas em sua análise, não considera estes problemas a partir de uma dimensão histórica, não os localiza dentro do sistema que gera estes problemas.

Bagrichevsky e Estevão (2005) seguem a mesma linha. Eles são críticos dos enfoques que exploram mais os determinantes biológicos, em detrimento dos elementos sócio-culturais e econômicos intervenientes no processo saúde-doença.

> A dimensão exultada nessa tendência hegemônica é a da 'atividade física associada à saúde', compreensão esta que prevalente em boa parte das publicações acadêmicas na área e que busca advogar a existência de uma relação de 'causa e efeito', quase exclusiva, entre 'exercício' e 'saúde' (BAGRICHEVSKY e ESTEVÃO, 2005, p. 66)

As implicações deste fato para o campo do conhecimento e de intervenção na Educação Física são delicadas, por que essa interpretação adota um olhar parcial/distorcido da realidade. Os autores apontam que é necessário "mudar o foco da problemática de investigações afins, inserindo no curso da análise o mapeamento de parâmetros sócio-econômicos e culturais pode influenciar, sobremaneira, os achados obtidos ao final das pesquisas." (BAGRICHEVSKY e ESTEVÃO, 2005, p. 66).

Os autores levantam como elemento que confirma a necessidade de rediscussão das teorias que orientam a relação entre Educação Física/saúde o fato de que as pesquisas sobre esta temática são recorrentes na área desde meados do século passado e ainda assim continuam a ser investigadas repetidamente, em um número cada vez mais maciço de trabalhos. Para Bagrichevsky e Estevão se tais relações já estivessem bem estabelecidas (por motivos óbvios, espera-se que pesquisas conduzidas dentro dos cânones do rigor científico, estabeleçam avanços no estado da arte), os problemas de pesquisa não seriam formulados com tamanha precariedade.

Como proposição para a resolução destas questões, Bagrichevsky e Estevão (2005) apontam a mesma orientação de Carvalho:

> Mesmo correndo o risco da provável imprecisão, acreditamos na conotação veiculada pelas disciplinas da Saúde Pública e das Ciências Sociais que advogam ser um conjunto de elementos associados ao suprimento das necessidades humanas. Complementarmente, o marco histórico brasileiro – político e social – da VIII Conferência Nacional da Saúde realizada em 1986, empresta um relevante significado ao fenômeno (superando inclusive, outras concepções dicotômicas difundidas anteriormente pela OMS): em sentido mais abrangente, a saúde é "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" (BAGRICHEVSKY e ESTEVÃO, 2005, p. 68).

Apesar de identificarem a necessidade de mudanças na perspectiva hegemônica e da incorporação das ciências sociais na interpretação dos problemas relativos à relação educação física/saúde, a concepção de formação defendida é idealista quando apontam que é possível mudar as ideias que orientam esta perspectiva na área da saúde, especialmente na Educação Física, sem mudar a estrutura social no qual se insere. Desconsideram a necessidade de mudança na materialidade que conduz e é conduzida pela perspectiva hegemônica:

> Entendemos que para poder se reconhecer, efetivamente, como área promotora da saúde, a Educação Física, precisa **incorporar a mudança do próprio conceito de saúde,** ressaltando antes de tudo, as inter-relações com a eqüidade social, postura que, de forma alguma, a fará perder sua especificidade e legitimidade frente às questões do movimento humano. Parece sensato que para ocorrer tal avanço, **a área precise expugnar todo o arsenal de discursos e ações pragmáticas moralizantes** utilizadas para 'combater o sedentarismo', idéia que se tornou tão cara à área nas últimas décadas. [grifos nossos] (BAGRICHEVISKY e ESTEVÃO, 2005, p. 72)

Partindo para as proposições superadoras, identificamos em Della Fonte uma importante contribuição que busca desvelar as concepções ideológicas de saúde que se revelam e se ocultam no slogan "Educação Física promove saúde". (DELLA FONTE 1996,1997). Em seu trabalho, a autora faz, a partir de uma perspectiva histórica, o percurso para construção das perspectivas explicativas da relação educação física/saúde e traz proposições para superá-las.

Della Fonte identifica que são predominantes as seguintes concepções que explicam a relação educação física/saúde: saúde enquanto ausência de doença; saúde enquanto estado de bem-estar físico, mental e social; saúde enquanto mercadoria. Em geral, elas são derivadas do que

Della Fonte denomina de discurso tradicional que é "aquele que relaciona a melhoria da saúde ao desenvolvimento da aptidão física" (DELLA FONTE, 1996, p. 38). Para a autora esta perspectiva é tradicional por que enfatiza que a Educação Física promove saúde, sua orientação teórico-científica é positivista, baseia-se na proposta da filosofia liberal e da pedagogia tradicional, é o que ela caracteriza como paradigma da aptidão física. As três concepções partem do mesmo pressuposto, que é a separação entre corpo e mente, que segundo a autora, não é nova, ela é herança do platonismo, "ginástica para o corpo e música para a alma". Entretanto, fica claro que não foi a "ideia" do dualismo platônico que foi herdada e sim as relações que foram estabelecidas socialmente. Da mesma forma que na antiguidade, a atividade física promove saúde á aliada a um projeto de sociedade, que na antiguidade era o aristocrático, hoje é um projeto da burguesia. Se em outro momento, a perspectiva visava manter a ordem escravista, refletindo a divisão do trabalho, hoje esta perspectiva é sustentada para manter a ordem capitalista. Portanto, para Della Fonte, mudar a concepção sobre o tema não garante a mudança concreta, visto que a mudança de consciência não modifica a realidade, dando um caráter ideológico à análise que faz da perspectiva tradicional.

> Poderíamos ter nos limitado à análise interna da filosofia platônica. Acabaríamos concluindo que a *causa perversa* que ocasionou uma vinculação ideológica entre atividade corporal e a saúde se deve às idéias que Platão sistematizou, sendo a principal a do dualismo corpo e alma. Para superar essa *causa*, bastar-nos ia substituir a idéia dual de ser humano por uma unidade corpórea. Mudaríamos, assim, uma concepção substituindo-a por outra. Mas nossa referencia teórico-metodológica nos aponta que a consciência é um produto social. Desta forma, o dualismo platônico corpo-alma constitui uma idéia elaborada cuja pretensão é explicar o ser humano. Se admitíssemos que essa idéia, essa representação de homem, é a causa dos problemas que afligem as relações entre a Educação Física, a saúde, a corporeidade estaríamos sendo incoerentes, pois partiríamos das idéias para compreendermos os homens reais. Ora, quem produz as idéias e as representações são os homens no seu processo de vida real. Portanto, necessitamos partir dos seres humanos em suas relações de produção para explicarmos seu pensamento. Por conseguinte, superar as concepções dualistas, mecanicistas e ideológicas significa superar as condições materiais que sustentam estas concepções e não simplesmente substituir idéias por outras idéias como se tudo passasse por um problema eminentemente fraseológico. (DELLA FONTE e LOUREIRO, 1997, p.34)

A crítica da autora à perspectiva tradicional é referente ao papel ideológico para a manutenção da ordem burguesa que esta perspectiva assume, com algumas variantes, mas com o mesmo pano de fundo, que é o controle social. A autora identifica sua concepção de formação a

partir das referências no materialismo histórico dialético. Neste sentido, também identifica a concepção de projeto histórico, também vinculado ao materialismo histórico dialético, tecendo críticas contundentes ao atual modelo de produção e na necessidade de superá-lo como uma medida realmente efetiva de combate às doenças crônico degenerativas, em oposição ao que os autores tradicionalistas defendem: mudar a consciência dos sedentários para acabar com as doenças que os acometem pela "opção" de não ter um estilo de vida saudável.

Assim, Della Fonte delimita sua concepção de saúde, também em oposição àqueles que identificam a saúde como ausência de doença e estabelecem uma relação de proporção direta entre aptidão física e saúde. Para a autora, esta concepção é resultado de uma perspectiva positivista de sociedade, de homem, de natureza, aonde para cada causa há um efeito direto e imediato. Esta concepção de saúde é proliferada como forma de impedir qualquer questionamento da ordem capitalista, neste sentido, atua de forma a naturalizar o poder instituído pela burguesia, e o positivismo então se consolida como matriz científica. A crítica a esta concepção aborda especialmente a questão do sedentarismo. Para Della Fonte, o conceito de sedentarismo deve ser entendido dentro da lógica no qual se insere: a sociedade capitalista que traz as contradições sociais que podem levar ao estresse e a doenças crônico - degenerativas – questão ignorada pelos que defendem a concepção de saúde como ausência de doenças. Assim, o sedentarismo não é uma opção pessoal, mas sim o que sobra àqueles que sofrem com estas pressões. Della Fonte também destaca o sedentarismo como uma alienação ao trabalho aonde o trabalhador, não se reconhecendo no que produz, utiliza a lei do mínimo esforço, e no seu tempo livre não se reconhece no exercício físico.

> Diante de todas essas reflexões, observamos que a concepção de saúde como ausência de doença visa impossibilitar o questionamento das condições globais da vida, ocultar as contradições da organização social capitalista. Nessa perspectiva, qualquer intervenção na realidade, seja dos vários serviços de saúde ou mesmo da Educação Física, tem por finalidade o controle social, evitando"... que contradições, seja no plano econômico, social ou mesmo natural, venham a perturbar a produção ou o consumo dos bens (materiais ou imateriais) dentro da ordem constituída." (SINGAR et al, apud DELLA FONTE LOUREIRO, 1997, p.129).

Outra derivação da perspectiva tradicional é a que defende a saúde como estado de bem estar físico, mental e social que adota a definição atual de saúde da OMS. Segundo Della Fonte, a reformulação conceitual objetivou alertar que a saúde não se caracteriza, unicamente, pela

ausência de doença ou de enfermidade; há outras variáveis que se devem considerar na avaliação da sanidade. Essa concepção avança no sentido de considerar a saúde pelo que ela é, ou seja, *conceito ideal positivo* e mais, considera a dimensão social da vida: "... (o) conceito de saúde, adotado pela OMS, tem pelo menos o mérito de reconhecer que é paradoxal ser considerado portador de boa saúde quando é afetado por pobreza, discriminação ou repressão." (SINGER et al apud DELLA FONTE, 1997, p.120). Entretanto, continua sustentando a existência de um estado ótimo de saúde (estado ideal) como critério de avaliação da sanidade da população. Além disso, segundo Della Fonte, apresenta algumas contradições entre elas o fato da dificuldade de determinar o que é "bem estar". Neste sentido, foram criados os indicadores sanitários para tentar resolver o problema, que, para a autora, ainda não consegue resolver – para, além disso, estar saudável é diferente de ser saudável, podem ser inclusive opostos. A última crítica refere-se à separação entre bem estar físico, mental e social, que segundo Della Fonte, é herança da tradição filosófica que separa corpo de mente, baseada na divisão social do trabalho.

Ainda como uma variante da abordagem tradicional, Della Fonte identifica a concepção que define saúde como mercadoria, algo que pode ser comprado, adquirido. A partir desta concepção, a saúde é estabelecida como algo que pode ser consumido, algo que é vendido a partir do consumo de produtos que podem proporcionar saúde. Considerando assim que a necessidade de saúde é então forjada pelo capitalismo que lhe confere uma necessidade comercial.

> Segundo Letevre (1991), para que isso ocorresse, a saúde passou por um lento processo histórico de expropriação, de perda da sua condição de "Premissa Existencial" humana para se transformar em algo apenas recuperado e recuperável no mercado (...) A análise da necessidade da saúde vincula-se a esse contexto. Para que os produtos das indústrias de medicamentos, de alimentos dietéticos, "indústrias" de cultura corporal sejam oferecidos na esfera de trocas (no mercado), eles precisam estar ligados a satisfação de alguma necessidade. Surge, então, a saúde, pressuposto existencial que garante facilmente a transferência de sua necessidade básica às mercadorias a que se vincula (...) Para se aceitar que a saúde está materializada num determinado produto ou ação, é necessário descartar o pressuposto de que a saúde relaciona-se às condições globais da vida. A saúde deve reduzir-se a aspectos individuais, psicológicos e, principalmente, orgânicos. Portanto, dentro da ótica mercadológica, há o resgate do sentido da saúde como ausência de doença (ausência de mal-estar) e como estado de "'bem-estares" fragmentados. (CARVALHO, 1997, p.130)

Diante das críticas a que foram submetidas e das exigências dos trabalhadores a nível global de uma concepção de saúde que seja fundamentada nas reais condições de existência, vê-se o surgimento de algumas proposições que se declaram como alternativas e universais, mas, segundo Della Fonte (1997), têm como base os mesmo fundamentos das perspectivas tradicionais. Nesta perspectiva, que se auto-denomina holística propõe-se uma relação dinâmica entre o todo e as partes. Na Educação Física, identificamos nas obras de Lamartine Pereira da Costa, na proposta integradora de formação universitária de profissionais de Educação Física de Vera Lucia de Menezes Costa, na proposta de Educação Física Humanista de Vitor Marinho de Oliveira, proposta de pesquisa nas Ciências do Esporte de Sebastião Gobbi, na concepção holística de Cultura Física defendida por Tubino, na proposta de elaboração da Ciência da Motricidade Humana baseado na concepção holística de mundo e de ciência. (DELLA FONTE e LOUREIRO, 1997). Entretanto, segundo Della Fonte, esta concepção avança no conceito de saúde positiva, mas ainda defende um modelo ideal de saudável, como se fosse possível de ser alcançado na ordem social vigente.

Identificando que todas as concepções de saúde até então propostas tem lacunas e limitações que as transformam em mecanismo ideológico para a ocultação das contradições sociais, Della Fonte confirma que as dimensões psicológicas e biológicas da saúde e que a consideração de fatores sociais, até então, não avançaram além de relacionar a pobreza à falta de saúde. No sentido de construir uma perspectiva superadora na abordagem da relação educação física/saúde, Della Fonte defende saúde como primeira premissa da história, neste sentido, ter saúde, significa ter todas as suas necessidades satisfeitas.

> Nessa perspectiva, a saúde expressa o arranjo de relações sociais que o homem. estabelece com o meio natural (meio natural externo· a natureza e meio natural interno o próprio organismo humano) e com o meio social (relação dos homens entre si). Essas relações sociais não são relações abstratas, iguais em todos os momentos históricos. Elas dependem intrinsecamente da forma como os homens, em um dado momento histórico, produzem os meios para sua sobrevivência. Portanto, a saúde nos remete às condições concretas da existência humana, à produção social (...). Essa compreensão nos permite afirmar que a saúde pode ser entendida como a primeira premissa de toda existência humana ou de toda a história postulada por Marx (1984, p. 33) quando este enfatizou que, para poderem "fazer história", os homens precisam estar em condições de viver. A saúde não expressa, então, a satisfação de uma única necessidade, mas sim a satisfação de um conjunto de necessidades que se confunde com o *existir*

> *pleno* do ser humano como agente histórico. (DELLA FONTE e LOUREIRO, 1997, p.131)

Neste sentido, a abordagem da relação educação física/saúde deve ultrapassar o slogan "Educação Física promove saúde", pois é apenas "uma abstração que eficientemente substitui a saúde enquanto *premissa existencial e histórica da coletividade* pela compreensão de premissa existencial e histórica da lógica capitalista" (DELLA FONTE, 1997, p.131). Assim, não se pode fazer uma relação direta entre saúde e Educação Física por que a Educação Física não pode suprir outras questões que se relacionam com o "existir pleno" do ser humano como sujeito histórico. A concepção que defende esta perspectiva apenas contribui para ocultação da mercadorização da saúde, da cultura corporal e do ser humano.

Destacamos ainda na perspectiva superadora, Taffarel (2010) e Escobar (2009). As autoras trazem proposições sobre a relação educação física/saúde partindo de estudos realizados com base na teoria crítico superadora da Educação Física. A concepção de formação defendida é baseada na perspectiva crítico-superadora, partindo do Materialismo Histórico Dialético para dar explicações e fundamentar a educação física, definindo a cultura corporal como objeto de estudo da área. Em trabalhos anteriores (COLETIVO DE AUTORES, 1992), as autoras definem de qual perspectiva compreendem a educação e a Educação Física: em uma sociedade dividida em classes, antagônicas e em permanente contradição, apresentam os interesses imediatos e históricos que cada classe busca. Para as autoras, a concepção de educação, enquanto teoria e método e de Educação Física não são neutras, ela constroi discursos, explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a educação. Ou seja, a Educação Física parte de uma dada realidade social concreta e contraditória, naquilo que ela tem de singular ao universal - os alunos, a escola, a comunidade, a sociedade - para então, interpretar, compreender, sintetizar e sistematizar cada situação, a fim de encaminhar o processo pedagógico na direção dos seus interesses de classe. Assim, a Educação Física é uma prática educativa inserida no contexto escolar, portanto deve ser pensada no contexto do currículo. Tendo como pressuposto um contexto curricular ampliado, onde a lógica norteadora atende aos princípios da dialética - totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição – a obra propõe uma dinâmica a fim de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Esta dinâmica curricular procura observar o trato com o conhecimento; a organização escolar: do tempo e do espaço pedagógico, bem como a normatização escolar: o sistema de

normas, padrões, registros, etc. Com destaque para os Princípios Curriculares no Trato com o Conhecimento, quais sejam: a relevância social dos conteúdos; contemporaneidade dos conteúdos; adequação as possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e a provisoriedade do conhecimento.

Partindo desta compreensão, já no Coletivo de Autores (1992), as autoras incidem críticas à perspectiva da aptidão física que é predominante na Educação Física, argumentando que esta perspectiva encontra-se na defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista, buscando, por sua vez, educar o homem forte, ágil, apto. Enquanto que a perspectiva crítico superadora busca contribuir para a defesa dos interesses das classes populares, desenvolvendo uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal. E ainda, está orientada de forma a articular a luta pela transformação social.

Considerando as críticas à concepção de aptidão física na Educação Física, Escobar (2009) defende que esta concepção é referenciada em uma tradição filosófica que separa teoria de prática, corpo de mente que promove um atraso teórico que impede o desenvolvimento de uma atitude crítica na escola. Para a autora, é urgente acabar com este atraso, renovando a teoria educacional e a teoria pedagógica, para preparar os estudantes para enfrentar o capitalismo, participando da construção do socialismo.

Diante da realidade social estabelecida, a relação educação física/saúde é também um mecanismo ideológico com fins próprios:

> No âmbito educacional a luta ideológica se expressa na imposição de concepções destinadas a justificar e perpetuar o sistema social existente, alienar as massas para desviá-las da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade e paralisar os movimentos para satisfação das suas aspirações legítimas. (ESCOBAR, 2009).

Como alternativa a esta concepção, Escobar aponta para a necessidade de explicitar os reais interesses do aparelho conceitual que determina um rol de exercícios corporais como objeto de estudo da Educação Física e reafirma a cultura corporal deve ocupar este papel.

> Por isso é imprescindível explicitar as intenções do aparelho conceitual ao constituir como objeto de estudo da disciplina escolar Educação Física um rol de exercícios corporais arbitrariamente selecionados e organizados, cujo impacto no desenvolvimento dos alunos é avaliado com testes padronizados, assentados nos pressupostos das leis biológicas. O objeto de estudo da Educação Física é constituído pelas atividades físicas corporais, jogos ou esportes que, como resultado da vida e da ação humana, fazem parte da cultura e configuram uma área que pode ser chamada de "cultura corporal" ou, até, de "cultura esportiva", cujo trato na escola deve promover a apreensão do conhecimento histórico imprescindível ao desenvolvimento de aptidões físicas esportivas, desse modo expressando o caráter político do ato educativo. A luta ideológica entre as classes se manifesta de forma marcante no trato dado pela escola pública à questão da saúde ao promover a Educação Física, e fundamentalmente o esporte, como meios de prevenção de doenças. (ESCOBAR 2009).

A partir desta perspectiva, Taffarel (2010) dá um passo a mais na investigação da relação educação física/ saúde, considerando os estudos de Antonowsky (1979 e 1987). Para a autora, a relação educação física/saúde tem sentido apenas considerando educação física (esporte) não apenas com saúde, mas também como elo entre as duas categorias: o homem e sua relação com a realidade. Neste sentido, aponta justamente a relação do homem com o esporte para a determinação do conceito de saúde nas ciências do esporte, caracterizando inclusive esta relação homem-esporte-saúde como um complexo a ser tratado na formação de professores. A proposição de organização do currículo a partir do sistema de complexos temáticos foi definida a partir das contribuições de Pistrak, (1924). Pressupõe uma compreensão de acordo com o método dialético, mostrando as relações recíprocas existentes entre os aspectos dos diferentes conhecimentos, de forma que o pensamento seja sempre ser ampliado, estabelecendo as devidas relações entre o singular, particular e universal, partindo da concepção de currículo ampliado. Na Educação Física, a proposta de currículo elaborada pelo grupo LEPEL expressa esta formulação. Na proposta, os complexos curriculares são referenciados no projeto histórico e na história da luta da classe trabalhadora, buscando consolidar um projeto político pedagógico que possibilite uma relação que permita o desenvolvimento de uma compreensão de totalidade, como expressão da realidade. Entre os complexos propostos, um deles deve ser o que relaciona homem-educação física-saúde. (PINHO, 2008)

Esta ênfase é justificada pelo fato de que a relação educação física/saúde foi construída historicamente, em consonância com o contexto histórico aonde foi estabelecida, assim como outras atividades corporais:

> O homem não nasce ser humano, saudável, praticando esporte, e que nem sempre praticar esporte significa ser saudável. A relação "atividade física-saúde" é uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano. Por isto não podemos abstrair das práticas corporais seus sentidos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico. O homem não nasceu praticando esporte, e muito menos relacionado esporte com saúde, mas, adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. (TAFFAREL, 2010, p.159,160)

Neste sentido, mesmo em uma situação de crise mundial, com aumento progressivo da miséria no mundo, ainda é difundida amplamente a concepção de que a atividade física pode promover saúde, concepção que só se consolida por que são conjugadas as dimensões culturais, sociais e econômicas para transformar o modelo esportivo em chave de sucesso, principalmente através de três movimentos, a saber:

> a. O esporte aparecendo como uma espécie de nova religião, o único modo de comunicação universal e acessível, oferecendo investimentos afetivos, resguardando símbolos e alimentando mitos e ainda, prestando-se a dramaturgia - manipulação do imaginário popular - pelos meios de comunicação de massa, via televisiva; b. A obsolência do sistema taylorista de organização do trabalho (disciplina, hierarquia, vigilância, controle, divisão de tarefas) e sua concepção militar de mobilização da força de trabalho, e a manipulação dos "valores esportivos" como a lealdade, o senso de responsabilidade, o esforço pessoal, o espírito de equipe, caros as novas formas de gerenciamento cientifico da produtividade e da exploração da mais-valia; c. A criação de necessidades, com a emergência de um tempo livre e o desenvolvimento do mito do corpo, criando-se um verdadeiro setor econômico com taxas de crescimento elevadas, de 10% a 15% ao ano." (TAFFAREL, 2005, p. 163,164)

Para superar a perspectiva hegemônica, Taffarel defende como concepção de saúde, em oposição ao conceito que é predominantemente adotado, aonde a origem da doença é foco dos estudos, na chamada patogênese, uma perspectiva de saúde que é centrada na origem da saúde, a salutogênese. Na perspectiva da salutogênese, partir das contribuições de Antonowsky (1979 e 1987), Taffarel aponta para tudo aquilo que pode contribuir para a manutenção e/recuperação da saúde, chamando-os de fatores de proteção, em oposição aos fatores de risco que tanto balizam o incentivo à prática de atividade física para preveni-los e que são propagados pela perspectiva da patogênese.

Dentre os fatores de proteção, Taffarel (2005, p. 166-170) destaca três em especial que são importantes na discussão de uma alternativa na discussão da temática em questão:

1. O sentido da vida – é a cosmovisão que baliza a situação no mundo, considerando o projeto histórico em questão. Determinadas atividades físicas, esportivas, e sua organização podem ativar ou não o fator de proteção "sentido da vida";

2. A autoestima, refere-se à influência dos fatores objetivos nos fatores subjetivos do ser humano. Atividades que possam proporcionar experiência de fracasso (fator objetivo, frequentemente presente nas aulas de educação física escolar) desativam o fator de proteção autoestima;

3. Assistência social, relaciona-se com as condições objetivas de existência, aquelas inerentes às condições de vida e sobrevivência dos seres humanos, que, do ponto de vista do esporte, para ativar este fator de proteção deve ser tratado a partir de uma perspectiva que privilegie o coletivo.

Diante das questões apresentadas, Taffarel defende que a prioridade, quando se trata de saúde na realidade atual é elevar os índices de saúde da população, garantindo sua sobrevivência em condições dignas.

Neste quadro, segundo a autora há uma responsabilidade para os professores de educação física que são baseadas em duas exigências, a saber:

> A primeira, de realizar análises mais radicais da realidade social atual, da destruição das forças produtivas – natureza, trabalhador e cultura – e, da contribuição do esporte na construção do ser humano, principalmente o esporte hegemônico com seu caráter competitivo, sobrepujança, tecnicista, individualista versus o esporte de caráter lúdico, solidário, o esporte reinventado. A outra, de elaborar uma teoria pedagógica mais avançada, entendendo por "avançada" uma teoria científica que reconheça o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos estudantes, mas recolocando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes. (TAFFAREL, 2010, p.177)

Diante desta tarefa, Taffarel aponta a necessidade de organização do trabalho pedagógico apontando para a emancipação/ desalienação, possível através de complexos temáticos, pois esta

proposta é capaz de atender às exigências da realidade atual. E para encontrar os fatores de proteção, ou seja, no caso específico da relação educação física/saúde, para "encontrar o sentido da vida, o senso de coerência, a auto-estima, a assistência social, o auto-cuidado, a auto-organização dos coletivos", a atitude crítica exige que se trate o complexo homem-esporte-saúde na escola.

Os estudos aqui analisados indicam que há na Educação Física, um processo de questionamento das perspectivas tradicionais que explicam a relação educação física/saúde. Estas indagações, que outrora não passavam de constatações sobre as contradições carregadas nas perspectivas tradicionais, como vimos nas análises daqueles que denominamos de perspectiva renovadora, hoje, ultrapassam os questionamentos e apontam para possibilidade de construção de novas perspectivas para a relação educação física/saúde, como vimos nas análises superadoras.

Entretanto, o desafio em nosso trabalho é formular proposições que possam contribuir para uma síntese, especialmente se tratando da relação educação física/saúde, que contribua na elaboração de uma teoria pedagógica mais avançada articulada com as estratégias globais de emancipação, sintonizada com as propostas mais avançadas para a formação de professores de Educação Física. Identificamos limitações nos estudos analisados, pois ainda são inconsistentes as proposições referentes ao trato com o conhecimento da relação educação física/saúde nos currículos para formação de professores de Educação Física. Entretanto, encontramos apoio nas perspectivas superadoras visto que se baseiam na abordagem crítico dialética, partem da unidade contraditória entre teoria e prática, portanto, em nossa opinião é a que melhor responde às especificidades da Educação Física, um campo epistemológico vinculado à práxis.

2.2. Projetos em disputa: O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN´s) são orientações do governo, visando direcionar o processo de formação humana nos projetos de escolarização do sistema nacional de educação, ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado (TRANZILO, 2006).

Na Educação Física, as atuais Diretrizes Curriculares remontam as suas origens, no âmbito militar, na primeira escola da Marinha, em 1926, e no âmbito do Estado Novo (1937-1945), quando são criadas as primeiras escolas de Educação Física civis, em São Paulo e Rio de Janeiro (COSTA Apud TAFFAREL, 1993). Segundo Faria Junior (1987:15-33), a formação profissional na Educação Física estabelece uma relação de coerência com suas instituições de origem e respectivas ideologias, que viam na Educação Física uma atividade essencial para aprimorar a "raça brasileira", refletindo as concepções hegemônicas na Europa de fins do século XVIII e inicio do século XIX, quando se consolidava uma nova sociedade, a sociedade capitalista.

Entendida como atividade prática, a formação em Educação Física tinha um perfil diferenciado dos outros profissionais do magistério, inclusive com uma exigência menor para o ingresso no curso e também durante o processo de formação. Apenas na década de 1950, principalmente a partir da atuação do Movimento Estudantil, é que se torna necessária a conclusão do curso científico (correspondente ao ensino médio) para cursar Educação Física (TAFFAREL, 1993, p.32).

Em 1962, com a aprovação do Parecer nº 292/62, são instituídas matérias pedagógicas nos currículos mínimos das licenciaturas e, no mesmo ano, com a aprovação do Parecer nº298/62, é fixado o currículo mínimo da Educação Física. É importante observar que as matérias pedagógicas só são inclusas no currículo mínimo da Educação Física em 1969, sob as pressões do movimento estudantil mesmo durante a Ditadura Militar.

Na década de 1980, em consonância com a luta pela reconstituição de liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados, se acirram os embates ideológicos e os questionamentos à concepção hegemônica de Educação Física e Desportos aumentam. As teorias pedagógicas da Educação Física diversificam-se, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física e saúde, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psico-pedagógicas, além daqueles que compreendem a Educação Física como cultura corporal e esportiva (TAFFAREL, 1993, p.36) Finalmente, em 1987, é aprovada uma nova legislação para a Educação Física que acaba refletindo a vontade política de setores hegemônicos da sociedade (CARMO, 1987).

A Resolução nº. 03/87 definiu o marco legal da fragmentação dos cursos de Educação Física, pois permite a divisão destes em licenciatura e bacharelado, conforme os estudos de SANTOS JÚNIOR (2005), FIGUEIREDO (2001), e como explicita TAFFAREL:

> Esta resolução extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno, por campos do conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado. (TAFFAREL, 2005, p. 89)

As discussões sobre as alterações de currículo são intensificadas a partir das exigências estabelecidas pelo novo ordenamento legal da Lei de Diretrizes e Bases no Brasil (Lei nº. 9.394/96), seguida por determinações curriculares especificas às diversas formações, assim, os cursos de todo o país iniciaram suas reformulações curriculares[29]. Observamos que este processo foi pautado por uma política educacional baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, direcionando a formação para o atendimento da exigência de um novo tipo de trabalhador adequado às necessidades de mundialização do capital.

É necessário destacar que nossa posição é de que a aquisição de competências é um processo que faz parte da constituição do ser humano enquanto ser social, portanto, inseparável e indispensável ao próprio desenvolvimento humano. O desenvolvimento de competências e habilidades, inclusive as científicas e técnicas, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, não só individual, mas também enquanto espécie e para uma apreensão da realidade em sua totalidade. Entretanto, sabemos que não estamos em qualquer conjuntura e para o atual modo de produção há um significado específico no modelo que vem sendo exaustivamente proposto quando se destacam as competências e habilidades a serem desenvolvidas. O formato de formação com base nas competências e habilidades é baseado em determinadas competências e habilidades que se referem à denominada "pedagogia das competências", que traz em si uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do capitalismo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho. Portanto: é necessário destacar

[29] Edital n. 04/97, prorrogado pelo edital n. 05/99 (FIGUEIREDO, 2001: 26), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), convocando as instituições a apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos, elaboradas pelas Comissões de Especialistas nomeadas pela SESU/ME (portaria n. 972/97). Deveriam apresentar orientações gerais para que fossem referências para as IES, permitindo uma flexibilização na construção dos currículos plenos, privilegiando áreas de conhecimentos ao invés de definir disciplinas e cargas horárias, contemplando diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento (in FIGUEIREDO, 2004: 137).

que competências se quer e qual seu objetivo na formação. Segundo o que está definido pelos organismos internacionais, a pedagogia das competências atende às novas demandas do capitalismo imperialista. Segundo Martins (2004):

> [. . .] não compartilho de um modelo de educação escolar que a coloca com a tarefa de construir competências sem antes definir claramente duas questões básicas, quais sejam: competências para quê e a serviço de quem? Na medida em que as respostas indicam o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o ajuste dos indivíduos empobrecidos pela exploração do capital, às exigências dos organismos internacionais [...], urge uma recusa intencional a este "atraente canto da sereia", antes que morramos afogados nadando em sua direção! (MARTINS, 2004, p.71-12).

Para Duarte (2001), ao seguir as orientações deste projeto de educação, fica ao professor não a tarefa de auxiliar na construção de uma educação que faça uma crítica à realidade para transformá-la, mas apenas conhecer quais competências o mercado de trabalho está exigindo para que seja possível se adaptar a ele. Seguindo as pedagogias do "aprender a aprender", a educação não deve ter como eixo a necessidade de se criar novas formas de organização que transformem radicalmente a sociedade, mas sim de desenvolver adaptações à realidade.

Verificamos este caráter no parecer CNE/CES 776/97, que orienta as Diretrizes Curriculares da graduação e determina a:

> - flexibilidade na organização dos cursos;
> - indica se evitar prolongar os cursos por tempo desnecessário;
> - propõe uma tendência na redução de duração da formação;
> - expressa a "liberdade para as Instituições de Ensino Superior relativa a carga horária;
> - traz as competências e habilidades como base para os cursos de graduação. (CNE/CES, 1997)

Este parecer institui também a primeira Comissão de Especialistas[30] (COESP) do CNE para discutir e elaborar propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física. Em 2000 encerra-se o prazo para a COESP apresentar os seus resultados e esta chega a uma conclusão de uma formação de graduação. Entretanto, o CNE resiste à proposta da

[30] Esta comissão foi nomeada pela SESU/MEC e formada pelos professores: Emerson Silami Garcia (UFMG), Elenor Kunz (UFSC), Helder Guerra Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UNB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

COESP e institui uma segunda COESP, com relação próxima com o sistema CONFEF/CREF[31]. Este organismo questiona a proposta de formação profissional para a Educação Física ser uma única, exigida tanto para o campo formal como para o não formal. Esta nova Comissão aprova a resolução nº. 046/02, de 18/02/02, que define capacitação, competências e atribuições necessárias ao profissional de Educação Física e serviu de base para elaboração das novas DCNEF.

No âmbito mais geral, o CNE aprova o parecer CNE/CES nº. 009/2001 que orienta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, e como, a formação em Educação Física é um curso a nível superior/licenciatura, está incluída nas orientações dessas diretrizes aprovadas. Esta resolução é bastante criticada por entidades como a ANFOPE[32], ANPED[33], ANPAE[34], FORUMDIR[35], que identificam que o CNE não considerou históricas contribuições dos mais diversos fóruns, inclusive das Universidades que enviaram propostas[36].

Em paralelo às discussões das Diretrizes Curriculares da Educação Física, a maioria dos cursos de formação profissional do país também passou por reestruturações[37] em sua legislação, seguindo as orientações do parecer 776/97, que orienta as Diretrizes Gerais dos Cursos de Graduação no Brasil, e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

> A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no

[31] A Lei 9696/98 cria o CONFEF – Conselho Federal de Educação Física com o objetivo de Regulamentar a atuação do profissional da Educação Física com a suposta justificativa de "proteger" a sociedade dos maus profissionais. Entretanto, o que verificamos é que a Regulamentação da Profissão media outras relações, tais como a concepção de Educação Física e assim também a própria concepção de sociedade, formação acadêmica e profissional e sua relação com trabalhos de outras áreas, apresentando a característica de defesa dos interesses privados e não classistas. NOZAKI (2004) apresenta uma importante análise sobre o papel devastador da Regulamentação da Profissão e sua relação com a luta de classes.
[32] Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação.
[33] Associação Nacional de Pés-graduação em Pesquisa em Educação.
[34] Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
[35] Fórum dos Diretores da Faculdade de Educação.
[36] A respeito ver ANFOPE (2001) e TAFFAREL (1998, 2001)
[37] Nos primeiros 5 anos dos anos 2000, há a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Artes Visuais, Arquivologia, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia, Ciências Biológicas, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Dança, Design, Direito, Enfermagem, Engenharias, Estatística, Economia Doméstica, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Geografia, História, Letras, Hotelaria, Matemática, Medicina Veterinária, Metereologia, Museologia, Música, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Química, Serviço Social, Secretariado Executivo, Teatro, Terapia Ocupacional, Técnicos Superiores, Turismo, Zootecnia.

> sentido de assegurar **maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade** tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada. [grifos nossos] (CNE/CES, 1997, Parecer 776/97)

Como o próprio documento afirma, seu objetivo é flexibilizar os currículos, diminuir sua carga horária, disponibilizando mais rapidamente trabalhadores com uma qualificação mínima para atender as necessidades do capitalismo.

> Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. (...) Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (CNE/CES, 1997, Parecer 776/97)

Reconhecemos a importância de os cursos de formação profissional estarem comprometidos com realidade, assim a reestruturação dos currículos periodicamente é de extrema necessidade para que os profissionais formados sejam capazes de atender as demandas para a construção de uma nação soberana, que sejam capazes de responder às necessidades de seu povo. Entretanto, não podemos afirmar que a instituição das novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação profissional no Brasil se dá considerando o atendimento da demanda das 27 milhões de crianças abaixo da linha da pobreza no país ou as de 55 milhões de pessoas não têm condições adequadas de moradia. A justificativa para as reestruturações curriculares é a preparação do trabalhador para "um mercado de trabalho marcadamente competitivo" (CNE/CES, Parecer 767/97), a partir da concepção de que o desemprego é "culpa" do próprio trabalhador que não tem as competências e habilidades necessárias para atender as diversificadas necessidades do mercado de trabalho, como se o desemprego não fosse um elemento fundamental para o capitalismo extorquir do trabalhador sua força de trabalho em um tempo cada vez menor e por um valor cada dia mais baixo.

Gentili (2002), discutindo as relações entre trabalho, educação e as políticas neoliberais, aponta que as mudanças econômicas, em especial a partir da crise da década de 1970, fazem com

que seja superada a teoria do capital humano, no qual a escolarização era componente basilar para garantir a competição entre as diferentes economias. O fim da "era de ouro do capitalismo" substitui a teria do capital humano, no princípio da década de 1970. Passamos da promessa de emprego e políticas sociais para todos para o desemprego estrutural e da teoria do capital humano para o discurso do desenvolvimento de habilidades e competências através da implementação do atributo da empregabilidade. A educação modifica, deixa então de ser uma obrigação do Estado, para a lógica da privatização da educação definida a partir do desenvolvimento de habilidades e competências.

> Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo [...] definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva ao mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade.* (GENTILI, 2002, p. 50 – grifos no original).

O autor também delimita qual o papel do desenvolvimento da concepção da empregabilidade, ou seja, o falso discurso de que existe emprego aos mais aptos e que a formação profissional deve instrumentalizar o indivíduo para lutar por estes empregos alimenta a concepção liberal da empregabilidade e de que o problema do desemprego é individual. A competitividade do mercado de trabalho, neste sentido é que deve reger a formação profissional. A crise estrutural do capital é omitida como a verdadeira causa do desemprego.

Como prova de que a qualificação profissional não necessariamente corresponde à diminuição do desemprego, vemos que mesmo com o aumento no número de graduados no ensino superior no Brasil, o desemprego no país é crescente. O desemprego no Brasil passou a marca de 2 milhões, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levando em consideração somente as 6 maiores capitais, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre (FOLHA ON-LINE, 2009a). Em nota técnica, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2009), em agosto de 2008, afirmava que o desemprego no Brasil é crescente, que as negociações coletivas são cada vez mais difíceis e que a conta pela crise mundial está sendo paga com maiores cortes nos salários e perda de mais postos de trabalho.

Não defendemos que a formação profissional ocorra à margem das necessidades do mercado, ou que a formação profissional não tenha função para os trabalhadores dentro de uma sociedade aonde não se tem garantia de emprego. Sabemos que o ingresso ao mercado de trabalho é uma das necessidades do trabalhador, assim, uma formação profissional não pode ignorar esta necessidade. Uma formação profissional que seja ponto de apoio para acesso do trabalhador ao mercado de trabalho é uma reivindicação justa e legítima e ser contrário à mesma é prestar um desserviço aos trabalhadores:

> Ainda que o capital tenha suas próprias leis para extração da mais valia, a promoção do saber sobre o trabalho beneficia o trabalhador de modo a aumentar seu poder de negociação sobre as condições que ocupará sua posição no mercado de trabalho. Mesmo beneficiando o trabalhador, em função do caráter contraditório da relação capital/trabalho, a escola continua prestando um serviço ao capital, entretanto a defesa da desqualificação profissional seria um beneficio ainda maior ao capital e um desserviço ao trabalhador (KUENZER, 1988, p. 36).

Entretanto, enquanto a contradição que abriga a relação capital e trabalho não for resolvida, não é possível executar propostas "que se articulem ou com o capital ou ao trabalho enquanto realidades separadas; as propostas, embora predominantemente articuladas aos interesses de um dos pólos, sempre terão efeitos contraditórios." (KUENZER, 1988, p.38).

É necessário reivindicar uma perspectiva de formação profissional "de promover o acesso ao saber científico e tecnológico que permita ao trabalhador inserir-se participar e usufruir dos benefícios do processo produtivo" (KUENZER, 1988, p.34). A questão colocada na concepção de formação presente nas diretrizes curriculares é que a concepção do aprender a aprender não tem nem permitido ao profissional ampliar sua base de conhecimento e atuação e nem auxiliado nas compreensões mais genéricas da realidade. Assim, a defesa de uma formação profissional qualificada deve estar comprometida com o atendimento dos interesses da maioria do povo, com a luta para que o desenvolvimento e acesso às mais diversas formas de tecnologia e conhecimento devem ser comprometidos com a luta pela transformação da sociedade atual, não com a adaptação às necessidades do capitalismo e sim com um projeto de desenvolvimento para além do capital.

Entretanto, o que pudemos observar na determinação das DCN para os cursos de graduação é que, em geral, elas atendem o projeto de mundialização do capital. É o que pudemos

observar na aprovação do Parecer nº. 09/01 que determina diretrizes com base em competências e habilidades, separando o curso de Pedagogia das demais licenciaturas, fragmentando e desqualificando a formação de professores. A resolução CNE/CP nº. 01/02, que institui as DCN para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a resolução CNE/CP nº. 02/02, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, são resoluções decorrentes do Parecer n º 09/01. Fica expresso no Ordenamento Legal, o alinhamento da formação de professores no Brasil a uma política de desqualificação do profissional do ensino que já se inicia na formação inicial.

> (...) no documento sobre as diretrizes, o Ministério da Educação privilegia os conceitos de competências e certificação. O conceito de competência aparece de maneira simplista, reducionista, pois não se sabe se são princípios ou objetivos. Reduzir a competência ao espaço escolar é reduzir a formação. A certificação aparece na última versão das diretrizes, pois, em agosto de 2000, o CNE discutiu a avaliação dos docentes. Uma avaliação que se dá a partir do desempenho dos alunos no "provão". (TAFFAREL, 2005, p. 93)

Por ser uma licenciatura, a Educação Física ficou estabelecida por estas diretrizes, mesmo considerando as discussões específicas na comissão de especialistas. Esta Resolução cria condições para separar na área da Educação Física formações diferentes em atuações nas escolas (ensino) ou nos campos de trabalho em expansão (não-formais).

Seguindo as orientações das resoluções 01/02 e 02/02, para a graduação em Educação Física, o CNE encaminha para aprovação, o parecer nº. 0138/02, que é aprovado em 03/04/02, onde este segue as diretrizes ditadas pelo parecer nº. 09/2001, cabendo novamente as críticas ao mesmo neste momento, as quais, como observamos, ainda são válidas, como ressalta Taffarel:

> Recuperando o conteúdo histórico do que era defendido na década de 80 pelos diretores de escolas de Educação Física, é possível reconhecer:
> a. A predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física,
> b. A desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado,
> c. A localização da área da Educação Física no campo da saúde,
> d. As "terminalidades" orientadas pela lógica do mercado,
> e. O currículo extenso e fragmentado em disciplinas estanques. (TAFFAREL, 2005, p. 95)

Considerando este parecer um atraso para a área, devido à desconsideração do histórico da produção do conhecimento acerca da Educação Física nas últimas décadas, muitas críticas foram feitas ao processo de aprovação do mesmo, inclusive pelo CBCE, e principalmente pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF). A publicação do Parecer aprovado é suspensa. Neste momento, foram apresentadas propostas dos órgãos: CNE, CBCE, SESU/Saúde e, ainda, pela comissão de especialistas, pelos diretores de escolas de Educação Física, pelo grupo da UFES[38] e pela Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFBA).

A portaria nº. 1.985/03 (publicada no DOU, de 21/07/2003) instituiu a terceira COESP[39] para "analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento constantes".

Em fevereiro de 2004 o parecer nº. 058/04 foi aprovado pelo CNE e substitui o parecer nº. 0138/02. Baseada neste parecer, em 31/03/2004, é aprovada a Resolução nº. 07/04 (DOU, Brasília, 5, de abril de 2004, Seção 1, p. 18), estando assim instituídas as novas DCN para os cursos de Educação Física.

Segundo Tranzilo (2006), dentre os setores envolvidos com a discussão sobre os rumos da formação de professores de Educação Física no Brasil, "a ampla maioria das posições localizam-se defendendo consensos possíveis para a formação profissional determinadas pela tendência geral do capitalismo na sociedade atual" (IDEM: 35), demonstrando posições favoráveis à implementação de propostas curriculares que atendam às exigências do mercado de trabalho para formação de profissionais, com habilidades e competências às novas tecnologias do capital. A única posição de denúncia a essa conciliação de propostas e contraposição ao que estava se delineando para aprovação foi do MEEF, que manteve na defesa o acúmulo sistematizado na área acerca de uma proposta de formação humana em conjunto com a LEPEL/FACED/UFBA[40]. Esta proposta foi a única se contrapondo a lógica de desqualificação da formação estabelecida pelo

[38] Universidade Federal do Espírito Santo.
[39] Composta pelos professores: Helder Guerra Resende (SESU-UGF), Maria de Fátima da Silva Duarte (SESU-UFSC), Iran Junqueira de Castro (INEP-UNB), Zenólia Christina Figueiredo (CBCE-UFES), João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEF-UNICAMP).
[40] Ver in: DOSSIÊ DC, EXNEEF, Salvador, abril de 2005.

Projeto Mundialização do Capital e adotada pelo governo e pelo CNE aos currículos das universidades.

Neste sentido, podemos confirmar que a aprovação das DCNEF ocorreu a partir de um "consenso" formulado pelas instituições que participaram da aprovação. Este consenso acabou contribuindo para que as DCNEF aprovadas correspondam à política mais geral implementada nos projetos de formação, especialmente no que tange a flexibilidade, dando ênfase nas competências e à fragmentação da formação.

O exame do documento aprovado e hoje em vigor expõe como concepção de educação física a ratificação da posição hegemônica, quando decide como objeto de estudo da Educação Física o Movimento Humano, estabelece como concepção nuclear do curso as competências e habilidades, localiza a intervenção da Educação Física na área da saúde e fragmenta a formação em licenciatura, e em graduação – o que na prática apresenta as mesmas características do bacharel.

A concepção de formação privilegiada é a empírico-analítica, apesar de no texto, serem identificadas outras vertentes com perspectiva não teleológica (como multiculturalismo, pós-estruturalismo, neo-pragmatismo). Esta concepção, que tem uma perspectiva funcionalista de homem, para Santos Junior (2005), separa a qualidade de quantidade, objetivo de subjetivo, valoriza o micro em detrimento do macro, dando continuidade a esta tradição de pesquisa e, portanto, na teoria do conhecimento que é privilegiada na Educação Física[41]. Observamos inclusive que, apesar, de no Art. 5º, ser estabelecido que um dos princípios a ser pautado no projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física são a "articulação entre ensino, pesquisa e extensão", a produção do conhecimento científico e a construção de possibilidades para concretizá-lo são opcionais à instituição:

> **Art. 11.** Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de conclusão do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado. (CNE/ Res. 07/04)

[41] Rossana Valéria de Souza e Silva constatou em sua tese de doutoramento (1997) que 66,2% das pesquisas realizadas na Educação Física no Brasil utilizam-se do modelo empírico-analítico.

Compreendemos que esse método, de certa forma, segue os princípios propagados para as ciências físicas e naturais, no sentido de enfatizar a relação causal que se explicita no experimento, na sistematização e no controle dos dados empíricos através de análises estatísticas. Nessa perspectiva, a validade científica é dada pelo teste dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados e pelo grau de significância estatística. Como conseqüência desses pressupostos de ciência, o método empírico-analítico privilegia uma concepção funcionalista de homem (ESCOBAR, 2006), portanto, na concepção privilegiada, o trabalho pedagógico é desconsiderado na articulação dos conhecimentos e na produção do conhecimento.

A prática na Resolução nº 07/04 é considerada como "componente curricular" e a articulação dos conhecimentos no currículo deve acontecer a partir das "competências e habilidades" esperadas do profissional, assim, a concepção de trabalho presente nas DCNEF é baseada na concepção liberal, visto que, separa teoria de prática, trabalho intelectual de manual, como dois momentos diferentes, aonde o primeiro subordina o segundo. Ao contrário da perspectiva marxista que reconhece o trabalho como atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa.

> Considerando o que é intrínseco ao trabalho humano, no seu acontecendo, independente do modo de produção, ele tem sempre duas dimensões, pois decisão e ação são momentos inseparáveis. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental. (KUENZER, 1988, p. 29)

O perfil profissional a ser desenvolvido não é pautado na materialidade da realidade atual e sim nas "competências de natureza político-social, ético-moral, técnico, profissional e científica" necessárias para ensinar a adotar um estilo e vida saudável. Portanto, o Art. 6º expressa qual e como deve ser a intervenção do graduado na Educação Física na Realidade:

> pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano (...) visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Fica expressa na resolução uma concepção de formação para os cursos de Educação Física que prioriza o atendimento das demandas do mercado de trabalho, o desenvolvimento de

competências e habilidades como eixos na formação, a capacitação para atuação na Educação Básica e no exercício profissional, caracterizando toda uma lógica de formação para os cursos que se alinha com as tarefas de mundialização da educação a partir do modelo capitalista e não de uma educação que sirva como instrumento de luta para os trabalhadores.

Taffarel (2010a) afirma que a concepção de formação centrada no desenvolvimento de competências é política de educação desenvolvida nacionalmente. A defesa do desenvolvimento da formação por competências aparece centralmente nos artigos 6 e 7, das DCNEF, p. 03-04:

> Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico, profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.
>
> […]§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades
>
> […]. Art.7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

Vê-se que nesta concepção de formação são privilegiadas as teorias tradicionais de currículo, desconsiderando as proposições críticas que vem sendo forjadas na área e as demandas sociais colocadas na realidade. As atuais DCNEF tomam por opção um currículo baseado no modelo técnico linear de Tyler, que é pautado na preparação dos indivíduos para estabelecerem determinadas funções. Assim, a seleção, organização, distribuição e trato com o conhecimento são baseadas na análise destas funções se opondo a concepção de Currículo ampliado, que é comprometido com o trato do conhecimento de forma dialética, problematizando e buscando soluções comprometidas com os interesses das camadas populares. A partir da perspectiva tradicional, a atuação do licenciado não necessitaria de atitudes científicas, portanto a formação de licenciados e graduados necessitaria de conhecimentos diferenciados.

A concepção de saúde expressa na resolução defende a promoção da saúde a partir do desenvolvimento da aptidão física, em continuidade com a perspectiva hegemônica na área.

A opção pelo objeto de estudo Movimento Humano e por uma Teoria do Conhecimento que privilegia as ciências biológicas compromete a visão de totalidade da realidade e o estabelecimento dos nexos entre as diversas áreas que caracterizam a educação física como

campo do conhecimento. Portanto, apesar de na Resolução, um dos princípios que deve pautar o projeto pedagógico ser a "abordagem interdisciplinar do conhecimento", compreendemos que a interdisciplinaridade só pode ser expressa a partir da síntese dos conteúdos das diferentes ciências, não de forma unilateral, mas de forma integrada (integração das diversas áreas), portanto sem privilegiar um conhecimento em detrimento de outros.

Segundo Santos Júnior (2005), a concepção de Educação Física referenciada no movimento humano aloca a formação em Educação Física no marco referencial das perspectivas não críticas e das pedagogias do consenso. Este objeto de estudo, também, expressa uma concepção fragmentada de ser humano. Ao estabelecer rupturas já no processo de formação, é expressa a posição de não atender as reivindicações históricas dos professores – estabelecendo uma base comum nacional. Expressa também uma posição desconectada com as tarefas colocadas diante da realidade atual de compromisso com a coletividade, comprometida com o tipo de sociedade que se quer. Não há referência a uma concepção de projeto histórico, entretanto, o alinhamento com a continuidade das posições hegemônicas pressupõe a defesa da continuidade do modo de produção atual, o que se comprova pelos conceitos utilizados na resolução (ao se referir aos conhecimentos que deverão ser apreendidos pelos estudantes): "dominar os conhecimentos conceituais [...] próprios de uma sociedade plural e democrática" (Art. 6/§1, p. 02) e também o objetivo da intervenção do professor de educação física que seria aumentar as "possibilidades de adoção de um estilo de vida ativo e saudável" (4/§1, p. 01).

Neste sentido, afirmamos que as DCNEF desenvolvem uma visão fragmentada da realidade não estabelecendo as devidas relações entre o singular, particular e universal, cumprindo uma função dentro do atual quadro do capitalismo: desqualificação e desvalorização do professor, limitando assim as possibilidades instrumentalização dos conteúdos da cultura corporal, muito menos com aqueles mais gerais que possam permitir a análise das contradições da realidade e a intervenção do profissional da educação física a partir das necessidades concretas da maioria da população brasileira e, portanto distanciando os professores da perspectiva de contribuir na construção, em conjunto com os movimentos sociais de resistência e enfrentamento ao capital, as possibilidades concretas para a superação do capitalismo.

2.3. Formação profissional em educação física: o que dizem os documentos da FEF/UNICAMP

Analisando o mais particular, referente aos fundamentos teóricos metodológicos que permeiam a relação educação física/saúde, partimos para a análise dos currículos de formação profissional em Educação Física na Faculdade de Educação Física na UNICAMP. Analisamos o projeto pedagógico, que inclui o currículo e as ementas das disciplinas, aprovado em 2005, e que instituiu os quatro cursos em funcionamento na FEF/UNICAMP: Licenciatura em Educação Física - Integral, Licenciatura em Educação Física - Noturno, Graduação em Educação Física - Diurno e Graduação em Educação Física - Noturno. Na primeira e segunda fase da análise de conteúdo, percebemos que dentre os quatro cursos havia diferenças de concepção apenas entre os cursos de licenciatura e graduação, as mudanças de turno modificavam apenas a distribuição da carga horária dos mesmos não apresentando diferenças de concepções pudessem ser úteis em nossa análise. Sendo assim, optamos em prosseguir a análise nos currículos que apresentavam diferenciações de concepção: os cursos de licenciatura e graduação em educação física diurnos.

É importante delimitar que, para efeito de estudos, utilizaremos a distinção Licenciatura Plena e Graduação, pois são as modalidades que vem sendo utilizadas nas reformulações curriculares que vêm ocorrendo nos cursos de Educação Física no Brasil, e, na UNICAMP, desde 2005, é como vêm sendo denominados os dois cursos de formação profissional em Educação Física em funcionamento na FEF: Graduação e Licenciatura em Educação Física, seguindo a mesma linha da Resolução 07/04 que institui as DCNEF. Entretanto, sabemos da incongruência desta nomenclatura já que, desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, todos os cursos de formação superior no Brasil são de graduação plena, podendo ser: a) Bacharelados, b) Licenciatura, c) Cursos Superiores de Graduação Tecnológica, segundo o Parecer nº. CNE/CES 400/2005, de 24/11/2005. Assim, até a aprovação da na Resolução CNE/CES nº 7/2004, os cursos de Educação Física no Brasil só poderiam ser instituídos como Licenciatura ou Bacharelado, segundo a Resolução CFE nº 3/1987, mostrando ainda mais incoerência. Na Resolução CNE/CES nº 7/2004, o termo "Graduação em Educação Física" foi utilizado para delimitar a formação para campos de trabalho não escolares na Educação Física, na tentativa de substituir a formação do Bacharel em Educação Física, descaracterizando ainda mais a área e apontando para uma desqualificação profissional. Ainda segundo o Parecer nº. CNE/CES 400/2005, os cursos de

Educação Física no Brasil, por serem componentes curriculares da Educação Básica, devem obedecer às diretrizes para a formação de professores do ensino básico. Neste sentido, a Resolução CNE/CES nº 7/2004 teria instituído os conteúdos programáticos específicos da área e não criado uma nova modalidade de formação na área, já que a Resolução CFE nº 3/1987, que instituía o Bacharelado, já não estava mais em vigor.

É também de grande importância esclarecer quais os motivos que nos levaram a escolha dos cursos de graduação oferecidos na Faculdade de Educação Física na UNICAMP para a coleta dos dados empíricos. A Faculdade de Educação Física da UNICAMP oferece cursos que são apontados entre os melhores do país devido a algumas questões que devemos elencar e que foram determinantes em nossa escolha: apresentam uma infraestrutura[42] acima da média da de outros cursos, o corpo docente é um dos mais qualificados em termo de titulação no país, a localização em São Paulo, centro industrial e tecnológico no país – onde as relações capitalistas estão mais enraizadas e suas contradições mais evidentes, têm cursos de graduação e pós-graduação consolidados que representam grande parte da produção científica da área, influenciando pesquisas e pesquisadores na área.

Além destes elementos, as experimentações curriculares que ocorreram na FEF/UNICAMP apresentam características que se relacionam diretamente com o processo mais geral da definição das DCNEF, como veremos na análise dos dados.

Como referência para a análise dos cursos, nos apoiamos nas pesquisas de Taffarel (1993) e Destefani (2007).

Para estudar a formação do profissional de educação, através do processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento do curso de Educação Física, Taffarel (1993), utiliza como campo empírico de análise o curso de Educação Física da Universidade Estadual de

[42] A FEF/UNICAMP oferece 100 vagas por ano em suas modalidades de formação previstas no Projeto Pedagógico em vigor e conta atualmente com aproximadamente 650 alunos regularmente matriculados no curso de Graduação. Organiza-se em 4 departamentos com um corpo docente composto em sua totalidade por Doutores e Pós-Doutores, bem como dispõe de 8 laboratórios de pesquisa. O acervo da biblioteca é de 11302 livros, 1040 teses e dissertações, 1326 monografias, 36 títulos periódicos e a infraestrutura da Faculdade é de 23.000m2 contendo ginásio com 03 quadras cobertas, 13 quadras poliesportivas externas, 03 quadras de tênis de campo, pista de atletismo, laboratórios de Informática, sala de musculação, mini-auditório, vestiários, campo de futebol, piscina aquecida, salas de aula, salão de dança e bosque. FONTE: www.fef.unicamp.br.

Campinas (UNICAMP). A autora aponta, entre outros problemas na formação inicial, a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional ainda na formação inicial, a falsa divisão entre a área de conhecimentos específicos e a área de conhecimentos pedagógicos, a dicotomia entre licenciatura e bacharelado e a dicotomia entre teoria e prática.

Destefani (2007) buscou identificar as contradições da formação dos trabalhadores da Educação Física da FEF/UNICAMP, tomando como referência a concepção de formação ampliada defendida no documento *Minuta de Resolução Sobre Diretrizes Curriculares (2005)*, produzido pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA. Para este fim, a autora analisou o currículo do curso de Bacharelado em Recreação e Lazer da FEF/UNICAMP[43] e entrevistou egressos do curso, concluindo que a realidade concreta aponta para uma reunificação da formação do trabalhador da Educação Física em torno de sua identidade histórica ligada à docência.

Para análise de nosso campo empírico, identificamos que as características apresentadas nos cursos estabelecem relação com elementos do processo histórico de surgimento dos cursos e da própria universidade em que eles estão inseridos. Elementos que devemos delimitar se quisermos apreender a totalidade do fenômeno estudado.

A Universidade Estadual de Campinas foi instalada em 1966, ainda que venha a funcionar oficialmente apenas em 1970, período marcado no Brasil pela modernização da industrialização e pelos regimes totalitários. O capitalismo ainda em expansão tem nos regimes políticos ponto de apoio para controle da sociedade civil, garantindo políticas que favorecessem a acumulação de capital. A concentração de poder garantia a exclusão da absoluta maioria das decisões e também dos serviços prestados pelo Estado.

> A implantação da UNICAMP consolida-se ainda sob a égide do processo de acumulação do capital, apoiado no crescimento do setor dos bens de produção, liderado pelos bens duráveis de consumo (automobilístico e construção civil), expandindo-se a capacidade de investimento produtivo, sustentado pelo crescimento do endividamento externo - endividamento este que, não ampliou nenhuma capacidade produtiva nova e nem financiou produção corrente. (TAFFAREL, 1993, p.121).

[43] Curso que começa a ser oferecido em 1990 e que deixou de ser oferecido com a reestruturação curricular ocorrida em 2005.

Com a chegada da ditadura e maior controle do Estado sobre a sociedade civil, são tomadas providências para a adequação da educação ao momento econômico. Acontece a Reforma Universitária, culminada na Lei 1.540 de 1968, por recomendação de assessores americanos, a partir de uma perspectiva de que a supervalorização da técnica iria superar o "subdesenvolvimento" do Brasil. Esta perspectiva coadunava com a teoria do capital humano[44] que pressupunha a educação como fator propulsor do desenvolvimento econômico, especialmente através do ensino técnico e instrumental. A universidade é pólo de desenvolvimento econômico, instrumento para atender às demandas de crescimento do capital, e na UNICAMP, há inclusive o comprometimento do reitor com os objetivos do modelo econômico para conseguir financiar o funcionamento da universidade (TAFFAREL, 1993). Decorre disso a compartimentalização da UNICAMP, a organização da universidade como uma empresa e a referência na formação da elite intelectual no Brasil, priorizando a pesquisa. Entretanto, é reproduzida na UNICAMP a forma de gestão administrativa autoritária e centralizadora características dos regimes totalitários em vigor.

> Ao tempo em que se buscava, pela Reforma, um modelo de organização dinâmico e funcional, que facilitasse uma produção compatível com a modernidade, a incongruência política, própria dos governos de exceção e do modelo de desenvolvimento econômico usurpou da universidade a sua independência e autonomia, comprometendo-se a possibilidade de a universidade interferir sob o que produzisse. (ROMANELI, 1978, p.232 apud TAFFAREL, 1993, p.125)

Na década que se inicia em 1980, no contexto de término da ditadura e modificações na estrutura política nacional, ainda que pequenas, mas importantes no plano da construção da democracia, é aprovada abertura da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, em 1984, tendo o curso se iniciado no primeiro semestre de 1985. Destaca-se que o funcionamento da disciplina Educação Física já existia desde 1972, para dar cumprimento ao Decreto Lei nº 705/69 e ao Decreto Federal nº 69459/71, que instituíam a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular dos cursos de formação universitária do Brasil. A FEF nasce a partir da ATREFE (Associação Técnica da Reitoria para a Educação Física e Esportes) oferecendo o Curso de Educação Física com duas habilitações: Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Técnicas Desportivas.

[44] Ver mais sobre as teorias do trabalho e educação no Brasil em KUENZER, 1988.

A primeira proposta curricular é implementada às pressas em 1985, sofrendo em 1987 as primeiras reformulações, com o novo currículo sendo implementado em 1990. Segundo Taffarel (1993), para a implementação deste currículo não há muitas reflexões curriculares e vê-se aí o mesmo "pragmatismo e poder centralizador da própria universidade" (TAFFAREL, 1993, p. 129). Com a diversificação e consolidação das atividades da FEF, são contratados mais professores, o curso passa por nova reformulação e recebe colaboração internacional nas discussões referentes ao novo currículo[45].

Ainda nos anos de 1990, a Coordenação de Graduação da FEF/UNICAMP inicia um processo de diagnóstico do curso de Graduação com o intuito de avaliar e apontar novos caminhos para a formação dos estudantes em Educação Física da Unicamp. Diversos documentos foram elaborados no decorrer desse processo, bem como foram estabelecidas pequenas comissões para sua discussão. O objetivo desse trabalho foi *"definir os pressupostos norteadores para as mudanças necessárias solicitadas para os Cursos de Educação Física e orientadas pelas Diretrizes Curriculares a partir da experiência vivida pela unidade"* (PROJETO PEDAGÓGICO, 2005, p. 3).

A partir dos trabalhos desta Coordenação é que são definidos os novos currículos da formação profissional em Educação Física na UNICAMP e elaborado o documento que analisamos. Trata-se do "Projeto Pedagógico dos Novos Currículos dos Cursos de Educação Física: Licenciatura em Educação Física/Graduação em Educação Física" que contém informações sobre o objetivo do curso, o perfil dos egressos, os currículos e as ementas das disciplinas.

Este documento determina a existência de apenas duas formações profissionais em Educação Física na UNICAMP a partir de então: Licenciatura e Graduação em Educação Física, oferecidos nos turnos diurno e noturno. A estrutura curricular é composta por 70% das disciplinas em um Núcleo Central que compõe o núcleo identificador da área – com disciplinas obrigatórias a ambos e os outros 30% compõem o núcleo específico com disciplinas obrigatórias a cada habilitação.

[45] Especialmente do Professor Dr. Manoel Sérgio Vieira e Cunha, da Educação Física da Universidade de Lisboa, que permanece na UNICAMP nos anos de 1988 e 1989.

Para investigarmos nos currículos as categorias de análise previamente delimitadas, partimos do pressuposto de currículo ampliado, aonde o currículo é orientado por concepções sobre possibilidades humanas de apreensão da realidade – constatação, compreensão, explicação e intervenção na realidade (SANCHES VÁZQUEZ, 2007). A concepção de currículo ampliado da qual partimos é comprometida com o trato do conhecimento de forma dialética, problematizando e buscando soluções. Para isso, é necessário rompermos com paradigmas que fragmentam e compartilham o conhecimento, que desenvolvem uma visão fragmentada da realidade (PINHO, 2008). Na Educação Física, a proposição de currículo ampliado é exposta inicialmente pelo o Coletivo de Autores (1992) que considera o currículo "numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade" (IDEM, p.32).

O Projeto Pedagógico dos Novos Currículos dos Cursos de Educação Física (2005) é genérico, confuso e impreciso diante de categorias chaves para delimitar os pressupostos de sociedade, de homem e de educação física que se pretende com a formação profissional em Educação Física na UNICAMP, apesar de anunciar objetivos que dizem respeito a "manifestar uma determinada visão de sociedade, de ser humano e de Universidade, visão esta que é, em essência, política e que implica determinadas intervenções" (UNICAMP, 2005, p.5). Concordamos com Destefani (2007), sobre os riscos da indefinição das categorias fundamentais que pautam um projeto pedagógico:

> O fato da organização da proposta de formação não indicar com rigor, em diversos momentos, suas concepções ou suas categorias fundamentais pode incorrer na materialização e concretização de um processo de formação igualmente desarticulado e impossibilitado de efetivar a formação crítica que proporcione o meio de intervenção transformadora na realidade concreta. (DESTEFANI, 2007, p.91)

Ainda assim, a partir de termos, nomenclaturas e da própria organização curricular, foi possível analisar o currículo a fim de cumprir nossos objetivos.

Ao analisarmos a concepção de formação, identificamos a principal contradição do documento. Apesar do anuncio da necessidade de diminuir a dicotomia entre os cursos, mantém a divisão da formação como nas DCNEF, expressando uma concepção de formação fragmentada e voltada para o mercado de trabalho. A justificativa utilizada para adotar a divisão expressa nas

DCNEF diz respeito ao campo de trabalho profissional que se diversificou, exigindo que o formado tenha outras características e que tenha conhecimentos específicos do campo da Educação Física o suficiente para que possa adaptar-se às necessidades do mercado de trabalho. Segundo o documento,

> é necessário saber diferenciar as competências, mas ambos devem possuir a formação sólida na área de conhecimento que estão inseridos como profissionais na produção, geração e aplicação de conhecimentos e na formação de cultura construindo uma relação curricular "mais aberta e integrada" e minimizando as relações dicotômicas existentes entre as áreas de atuação (UNICAMP, 2005, p.4)

E mais a frente, ao definir na estrutura do currículo e a diferença entre os dois cursos, declara que o que caracteriza o curso de graduação é a docência:

> o núcleo central contempla as bases necessárias não somente para os futuros professores do ensino formal, mas para todos os profissionais de educação física (graduação), um vez que a sua atuação caracteriza-se, em grande medida, pela atividade de ensino (UNICAMP, 2005, p.9)

Durante todo o documento buscamos elementos que justificassem a separação em dois cursos de uma formação na qual se quer "diminuir as dicotomias", que têm em comum cerca de 77% das disciplinas oferecidas e que têm como característica principal o exercício da docência. O que encontramos foram mais contradições, como a dificuldade de delimitar como se dá o estágio supervisionado no curso de graduação. No documento, o local do estágio supervisionado é delimitado apenas na licenciatura, no curso de graduação a informação de onde será feito o estágio é omitida, informando apenas que será em "locais previamente determinados" (UNICAMP, 2005, p.14), considerando a possibilidade pedagógica de estreitar a relação com os projetos de extensão da FEF/UNICAMP.

A separação do curso justificada pela diversificação do mercado de trabalho apenas reproduz o mito de que licenciado não pode atuar em outros campos de trabalho, fortalece a posição do CONFEF e enfraquece o professor de educação física, especialmente o graduado, quanto categoria que tem sua intervenção restringida e sua formação ainda mais desqualificada. Como resultado, temos uma especialização precoce, ainda na formação inicial e o aprofundamento do processo de alienação.

Como consequência da especialização precoce e do cerceamento na formação do conhecimento histórico produzido pela humanidade que constituiu a Educação Física como um campo de intervenção multidisciplinar, temos um processo de aprofundamento da alienação dos estudantes de Educação Física, antes mesmo de exercerem a profissão. Sendo que o que se espera de um curso de formação profissional é a construção da possibilidade de resistência ao processo de alienação na formação inicial através de uma formação que instrumentalize os futuros profissionais dos conhecimentos dos campos das Ciências Biológicas/Saúde como das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes, compreendendo a multidisciplinaridade do campo da Educação Física.

Taffarel (1993), Lacks (2004), Santos Junior (2005) já apontaram esta contradição e teceram críticas sobre a mesma. São estudos que comprovam nossas afirmações. Segundo Santos Junior (2005), este processo de fragmentação da formação em Educação Física faz parte de uma política educacional que objetiva negar o conhecimento historicamente produzido à classe trabalhadora, o que aprofunda:

> A persistência e o agravamento de determinadas problemáticas no processo de formação de professores - como o são a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional já no processo de qualificação, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, os anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e das exigências do modo de produção capitalista, entre outros - fazem parte de uma política global de negação do saber às camadas populares (ARROYO, 1985, p.7 apud Santos Junior, 2005, p.35-36).

Para Desteffani (2007), outros elementos apontam para a concepção de formação que identificamos, fragmentada e pragmática, como a utilização da denominação perfil. O que a autora defende que é a identidade do egresso:

> a categoria perfil, no seu sentido gnosiológico, diz respeito a uma concepção empírico-analítica da ciência, bem como se relaciona, em seus pressupostos ontológicos, com a noção de homem definida por um sistema de variáveis organizadas em gráficos ou descritas em uma caracterização, nas quais se enfatiza o seu caráter técnico-funcional. Esta concepção também apresenta a educação como treinamento através de estímulos a fim de se desenvolver aptidões, competências, aprendizagem de papéis, de normas sociais, padrões de comportamento entre outros. (DESTEFANI, 2007, p. 67)

Podemos concluir também, a partir destes elementos, sobre a concepção de trabalho adotada nos cursos. A concepção de trabalho orientada pela fragmentação e alienação do trabalho já na formação inicial é calcada na perspectiva liberal que compreende trabalho como local que se ocupa no mercado de trabalho. Além disso, a própria organização do curso diz sobre o caráter do trabalho: os estágios obrigatórios são localizados no fim do curso, ratificando o caráter do trabalho alienado, separando teoria e prática, compreendendo o aprendizado da teoria em separado, e em primazia, da prática.

Esta concepção é duramente criticada por Freitas (2007), e segundo a autora, é a concepção presente nos cursos de formação de professores no Brasil e que precisa ser superada, caso se queira elevar a qualidade da formação de professores engajados com a transformação da sociedade.

As concepções de formação e de trabalho presentes nos cursos analisados pressupõem uma concepção de projeto histórico que dê continuidade ao que está em vigor, ou seja, ao projeto de sociedade que aliena os seres humanos e tem a perspectiva de fragmentação do trabalho: o projeto capitalista.

Além da concepção de trabalho alienado, que é expressa na fragmentação dos cursos, e dá um significado ao projeto histórico, mesmo que omitido no documento, há outros elementos que determinam o referencial de sociedade que se defende, como se vê nos trechos a seguir. No documento, é anunciado que o objetivo da reestruturação não é apenas o alinhamento à lei, mas o compromisso com as tarefas da sociedade, mas não delimita quais seriam estas tarefas. Entretanto, ao defender que o projeto de currículo, além de pedagógico deve ser político e expor a "visão de sociedade e ser humano que se quer", delimita que o projeto pedagógico deve ser "plural (...) contribuindo para a construção da cidadania".

Sobre a defesa de princípios calcados na pluralidade e na democracia, temos acordo com o exposto por D'Agostini (2009), ao referir-se ao significado real deste tipo de princípios:

> […] viver bem e com qualidade de vida é adaptar-se às condições locais de forma a potencializar o que eles podem oferecer para serem explorados de forma sustentável; que compreensão mútua entre os povos é a aceitação e o respeito à condição de cada um e que a experiência da democracia se concretiza

> com o voto e a pluralidade dos partidos políticos. Sabe-se que isso é um discurso enganador, pois não há possibilidade de materializar e superar […] desafios sem uma transformação radical de projeto histórico, sem a quebra da propriedade privada e da família tradicional (D'AGOSTINI, 2009, p. 80).

Assim, vemos que os termos utilizados indicam que a proposta de formação profissional da FEF/UNICAMP não explicita a necessidade de superação do atual do capitalismo, pois, exclui da discussão "a essência das modificações no mundo do trabalho – que parece ser um ente com vida própria – nem tampouco tratando do porquê estas modificações ocorrem." (DESTEFANI, 2007, p.62)

Como concepção de saúde, da mesma forma que para outras categorias, há uma imprecisão sobre a mesma. O documento sinaliza um eixo de saúde, entre outros doze, mas não especifica ou caracteriza o que se propõe como eixo de conhecimento e como ocorre a articulação entre estes eixos. Entretanto, pela organização curricular, pela disposição e oferecimento das disciplinas podemos chegar a algumas conclusões.

As disciplinas dos eixos das ciências biológicas[46], das Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Exatas aplicadas à Educação Física, Educação Física, Adaptação e Saúde são agrupadas na mesma área do conhecimento: Biológicas e Exatas. Enquanto que as disciplinas relacionadas aos eixos de Ciências Humanas aplicadas à Educação Física, Educação Física Escolar, Educação e Escola, e Lazer são agrupadas na área de conhecimento de Humanas e Educação. Assim, o trato com o conhecimento da saúde parte do pressuposto da perspectiva clássica de ciência, empírico-analítica, aonde ciências humanas e ciências da saúde separam-se e não dependem uma da outra.

Além disso, há uma primazia do campo da saúde e ciências biológicas em relação aos outros: entre a totalidade de disciplinas oferecidas no núcleo comum[47], cerca de 35% são do eixo

[46] No núcleo comum, foram consideradas aquelas identificadas pelo campo de conhecimento de Biológicas e Exatas: Anatomia I (1º Bimestre); Anatomia II (2º Bimestre); Bioquímica (2º Bimestre); Fisiologia Humana (3º Bimestre); Socorros de Urgência (3º Bimestre); Fisiologia Humana II (4º Bimestre); Cinesiologia (5º Bimestre); Fundamento Neurofuncionais do movimento humano (5º Bimestre); Adaptações dos sistemas orgânicos ao treinamento físico (5º Bimestre); Biomecânica (6º Bimestre); Processo de Envelhecimento e EF (6º Bimestre); Fundamentos da nutrição e EF (8º bimestre); Estatística aplicada a EF (9º bimestre) ou que citavam em sua ementa a contribuição à área da saúde: Saúde Coletiva e atividade física (2º bimestre). Além destas, consta como eletiva, oferecida pela FEF mais uma disciplina que relaciona-se com a promoção da saúde: Atividade física e qualidade de vida na escola

[47] Para o curso de graduação, ainda é oferecida mais uma disciplina obrigatória no eixo de saúde ou biológicas: Saúde coletiva e performance humana (classificada como conhecimento específico da graduação) e (classificada como eletiva).

de biológicas e exatas, com o restante para ser dividido entre ser distribuído entre a área de conhecimento de Humanas e Educação, Pesquisa, Conhecimentos Clássicos e Conhecimentos Aplicados à educação física.

É importante também localizar que a seleção, organização e distribuição do conhecimento no currículo de formação profissional na UNICAMP segue o modelo que identificamos que vem tanto prejudicando a construção de um estatuto epistemológico próprio na Educação Física. Um modelo aonde a Educação Física é apenas ponto de chegada das outras ciências, não é privilegiada a relação que a educação física estabelece com os homens e com a natureza para a distribuição e trato com o conhecimento e sim as ciências mães, perpetuando o colonialismo epistemológico que já situamos neste texto.

Por fim, esta forma de organização, distribuição e trato com o conteúdo dispõe uma concepção de Educação Física de forma ampla e tradicional, sem identidade própria e ainda não a identificando com nenhum objeto de estudo, afastando-se de uma perspectiva crítica da Educação Física, aproximando-se com as perspectivas pós-modernas de ciência.

Prosseguimos, após a análise das categorias no material empírico, realizando uma síntese das regularidades encontradas nos documentos analisados: o estado da arte, DCNEF e o Projeto Pedagógico dos Novos Currículos dos Cursos de Educação Física: Licenciatura em Educação Física/Graduação em Educação Física da FEF/UNICAMP.

2.4. As regularidades

Buscando aprofundar nossas análises, orientamo-nos pela tradição do pensamento marxista, buscando as regularidades nos pressupostos gnosiológicos, epistemológicos e ontológicos encontrados nos currículos de formação profissional Educação Física na UNICAMP e nas DCNEF, quer dizer, buscamos identificar o que há de constante e substancial no concreto-empírico, a essência - para além das aparências - do fenômeno da formação de professores de Educação Física em determinado momento histórico (SANTOS JUNIOR, 2005).

Ao analisarmos as concepções presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Graduação em Educação Física e as DCNEF, concluímos que observados os parâmetros teórico-metodológicos analisados, as concepções apresentadas nestes cursos estão em consonância com a legislação mais geral.

Referente à **concepção de formação**, os cursos seguem a orientação das DCNEF na linha da formação pautada em competências e habilidades, fragmentam o trabalho já na formação inicial e flexibilizam a formação. A proposição de divisão do curso considerando a diversificação das áreas de atuação como o parâmetro, aonde não é possível nem ao menos delimitar o que e como deve ser o estágio na área, corresponde a um tipo de formação alinhado com os projetos que desqualificam e desvalorizam a força de trabalho para explorá-la em um preço progressivamente menor. Afirmamos que não é possível que se crie um curso de formação que dê conta de preparar o formado para cada local de intervenção que o mercado de trabalho exigir, para cada possibilidade de intervenção que surgirá na história. Esta concepção de formação corresponde a mesma concepção que orienta as DCNEF, a concepção do aprender a aprender, que ocasiona um profundo esvaziamento teórico das formações profissionais, a fragmentação em partes cada vez menores da formação e um aprofundamento na alienação do trabalho humano.

Compreendemos que a alienação é característica do trabalho humano no modo de produção atual, mas não é inerente ao mesmo. Visualizamos como possibilidade de superação do processo de alienação uma formação ampliada, com uma consistente base teórica que permita a ampliação da intervenção do profissional de Educação Física e não ao contrário, com a divisão de sua intervenção em partes cada vez mais especializadas, impossibilitando a compreensão do homem, do mundo, da sociedade a partir de sua totalidade.

Estudos realizados nos últimos 30 anos já vêm comprovando que a formação como está estabelecida não vem fornecendo ao menos uma base teórica que instrumentalize os professores com as competências básicas exigidas de um professor, mesmo na escola capitalista. Segundo Santos Junior (2005), os professores de Educação Física:

> Não conseguem dar conta de explicar os nexos entre a área em que vão trabalhar e as determinações matérias mediadas pelas necessidades impostas pelo capital. Não conseguem estabelecer as conexões entre as teorias educacionais, as teorias pedagógicas e o trabalho pedagógico, de maneira que

> teoria e prática estão divorciadas materializando ou um conjunto de abstrações ou um pragmatismo que resulta no fazer pelo fazer de maneira que a "*intenção de uma formação emancipatória está comprometida*". (UCSAL, 2000: 41) (SANTOS JUNIOR, 2005, p.112)

Ou seja, mesmo sem considerar uma perspectiva de uma formação ominilateral, considerando apenas habilidades e competências técnicas, a formação em educação física desqualifica ainda mais a intervenção[48]. A solução do problema encontra-se, segundo Taffarel (1993), na construção de um currículo a partir de uma unidade teórico-metodológica.

Nos documentos analisados a **concepção de trabalho** privilegiada é com base no aprofundamento da divisão social do trabalho e do trabalho alienado. Não é apontada em nenhum dos documentos, uma proposta de superação da divisão social do trabalho e da alienação na formação inicial e que delimitam a relação que foi historicamente estabelecida entre educação física/saúde.

Sobre a **concepção de projeto histórico** podemos verificar que a omissão sobre o projeto histórico defendido no material não é despropositada, diz respeito a uma concepção de mundo que, ao omitir o debate, ao não delimitar os objetivos e intenções, fortalece a perspectiva que está em vigor. Algumas palavras-chave como pluralidade, cidadania e democracia, tanto nas DCNEF, quanto nos currículos de formação profissional da FEF/UNICAMP, explicita-se a defesa da Educação Física vinculada à continuidade do modo de organização de vida em vigor.

Assim, podemos afirmar que há uma coerência entre a concepção de trabalho e a concepção de projeto histórico delimitada pela posição de omissão: o trabalho alienado é instrumento fundamental para a preservação do modo de vida do capital.

[48] Ainda a respeito das debilidades crônicas dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, e dos indicadores da não-alteração significativa dos currículos, apontamos os resultados observados em um trabalho junto a 1.400 professores egressos de Cursos Superiores de Educação Física (TAFFAREL, 1991). Analisando as respostas desses professores a perguntas de ordem teórica, constatou-se que aproximadamente 85% dos egressos, licenciados em Cursos de Educação Física, não apresentavam competência técnica e científica para responder a questões sobre ensino-aprendizagem da Educação Física e Esportes, ou seja, não dominam a mais elementar das teorias explicativas sobre escolarização e ensino-aprendizagem, não apresentando, provavelmente, elementos mínimos para compreender, descrever, explicar e interferir criticamente na prática pedagógica. As perguntas formuladas giraram em torno de questões sobre implicações de uma determinada teoria para a prática pedagógica da Educação Física, levando-se em conta os elementos constitutivos do ensino, a saber: o trato com o conhecimento, os conteúdos, as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-meio ambiente (o entorno), a metodologia, os recursos, a avaliação, a organização do espaço e do tempo pedagógico necessário para aprender, as normativizações e a organização do processo de trabalho pedagógico.

A **concepção de saúde** presente nos cursos de Educação Física da UNICAMP, conforme identificamos a partir da seleção, organização e distribuição do conhecimento nos currículos, segue o modelo que vem atrasando o avanço teórico na área, prejudicando a construção de um estatuto epistemológico próprio na Educação Física, perpetuando a condição de colonialismo epistemológico. Ainda que estudos da relação educação física/saúde venham sendo realizados, com novas proposições, comprometidas com uma perspectiva crítica, como vimos nos estudos de Della Fonte (1996), Taffarel (1993, 2010), Escobar (2009), a própria orientação nacional para os currículos de Educação Física ainda é batizada em uma perspectiva de saúde idealizada, fetichizada e localizada como ausência de doenças. Destacamos que a perspectiva encontrada nos currículos estudados e nas DCNEF estão em congruência com a perspectiva hegemônica encontrada nos estudos sobre a relação educação física/saúde na formação de professores de educação física, ainda fruto da influência médica-higienista-eugenista, que defende uma proporcionalidade direta, aonde a prática de atividades corporais é função à promoção da saúde (CARVALHO, 1999). Esta concepção foi consolidada, não apenas no meio acadêmico, mas também amplamente disseminada na sociedade e ratificada com leis como pudemos ver.

Sobre a **concepção de Educação Física** adotada nos cursos, diante da omissão de um objeto de estudo claro, mas de uma orientação a partir das atuais DCNEF, há uma correspondência de concepções na legislação e nos currículos. A educação física, nos currículos analisados é caracterizada de forma ampla e tradicional, sem identidade própria, afastando-se de uma perspectiva crítica da Educação Física, aproximando-se com as perspectivas pós-modernas de ciência, perpetuando uma formação acrítica, denunciada há mais de 20 anos, através de estudos específicos sobre formação de professores de educação física no Brasil (CARMO, 1987). Para Saviani (2009), o critério de criticidade – para analisar as teorias da educação – seria "a percepção dos condicionantes objetivos da sociedade" (1993, p. 17), do que os currículos de educação física da UNICAMP e a legislação analisada não se aproximam nem um pouco.

Neste sentido, podemos constatar que as possibilidades superadoras surgem no seio das próprias contradições da ordem atual. As possibilidades superadoras no campo de formação de professores devem se materializar dentro da luta de classes, no processo de luta por qual direção devem tomar a formação humana em geral, da formação de professores em particular e da formação de professores de educação física em específico. Novas proposições sobre a relação

educação física/saúde podem e devem ser construídas, comprometida sim com as tarefas de elevação dos níveis de saúde da população, mas dentro de uma perspectiva de saúde que considere as necessidades reais de realização das potencialidades humanas, condição plenamente realizável apenas dentro de uma nova ordem social. Assim, considerando as regularidades levantadas, discutiremos possibilidades de articulação da relação educação física/saúde no campo de formação de professores de educação física orientados pela necessidade superação por incorporação do atual modo de produção, tomando como referência as contribuições de uma perspectiva crítica, já em construção.

3. POSSIBILIDADES SUPERADORAS PARA SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E TRATO COM O CONTEÚDO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA/SAÚDE.

Partimos do pressuposto de que a educação é um instrumento fundamental na luta pela emancipação humana. A luta através da educação é central para a transformação da sociedade, não a partir de uma perspectiva idealista, que defende a mudança das "consciências" para a transformação da realidade, mas a partir de uma concepção que considera que as possibilidades emancipatórias são construídas dentro das contradições do sistema atual, já que o mesmo não oferece mais alternativas para a realização do ser humano plenamente, ao contrário destroi o homem, e que a construção de uma nova ordem já está em andamento no seio das lutas sociais.

> As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver este antagonismo. Com essa formação social termina, pois, a pré-história da humanidade.
> (MARX, 2008, p.48).

Neste sentido, concordamos com Saviani (2009) que defende que a educação é fundamental na luta para estabelecer uma nova hegemonia que permita constituir um novo bloco histórico sob direção do proletariado a partir da elevação do nível cultural das massas e acrescentamos que esta elevação só é concreta se articulada com o processo de luta de classes.

> A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade) pelo trabalho. (FREITAS, 2010, p. 34)

Considerando os pressupostos ontológicos e gnosiológicos de nossas análises, podemos verificar que os parâmetros teóricos metodológicos que fundamentam a relação educação física/saúde são orientados pelo modo como se articulam com a concepção de trabalho na formação profissional de educação física. A relação educação física/saúde tem sido permeada pela perspectiva de continuidade e adaptação a ordem social atual e, portanto de continuidade da

divisão social do trabalho, ou seja, em última instância, da concepção de trabalho adotada na formação de professores de educação física. A relação educação física/saúde, conforme analisamos, é baseada na continuidade de um projeto de sociedade que sustenta na divisão entre trabalho intelectual e manual, entre corpo e mente, e especialmente na área, entre saúde e educação. Ou seja, a relação educação física/saúde, da forma como se estabelece na formação de profissionais em Educação Física no Brasil assume um caráter ideológico[49] em função de determinado grupo social, a fim de manter as atuais estruturas sociais, de modo que é articulada por uma concepção de trabalho fragmentado e alienado.

A divisão social do trabalho na atualidade é função direta da propriedade privada, são expressões idênticas, pois, ao mesmo tempo em que há divisão social do trabalho, há apropriação privada do mesmo, assim, depende da superação da divisão entre trabalho intelectual e material a superação da propriedade privada. A divisão de trabalho, com a complexificação das sociedades humanas, e a sucessiva simplificação das atividades humanas, ocorreu naturalmente. Com mais tecnologia, atividades que antes eram complexas transformam-se em simples. Entretanto, ao contrário do que possa parecer, o trabalho não foi simplificado. Trabalho, compreendido aqui como a união inseparável entre o pensar e o realizar, entre a necessidade e a realização da mesma, como uma ação consciente. Segundo Marx, a abelha:

> Executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma somente o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira [...] os componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria que se aplica ao trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho (Marx, 2006, p.211).

O "fazer" tornou-se mais simples, mas o compreender tornou-se cada dia mais complexo (KUENZER, 1988). Entretanto, com o surgimento da propriedade privada, a divisão do trabalho chega a um patamar superior quando se separa o trabalho intelectual do trabalho material.

[49] Partimos das contribuições de MARX e ENGELS (2009) que apresentam o conceito de ideologia ligado à concepção idealista na qual a realidade é invertida para atender aos interesses da classe dominante.

Destacamos que os trabalhos intelectual e material possuem objetos distintos, mas são indissociáveis, compondo juntos a totalidade necessária para a efetivação do trabalho em si. No trabalho intelectual o objeto são as abstrações, o desenvolvimento de conceitos e a execução dos mesmos. No trabalho manual, os objetos são os materiais do próprio processo de trabalho. Mesmo assim, é necessário compreender que é impossível separá-los na totalidade, pois os conceitos têm sua base material e o aperfeiçoamento e a realização do trabalho material necessitam de abstrações para que sejam efetivados.

Ou seja, para além de oposição, na divisão social do trabalho existe uma relação de superioridade do que é intelectual para o que é prático. Esta relação adquire ainda mais importância quando serve para legitimar uma dominação de uma classe sobre a outra, daqueles que hegemonicamente desempenham o trabalho intelectual sobre aqueles que desempenham hegemonicamente o trabalho material. Nesta superioridade do trabalho intelectual é que repousam explicações idealistas da realidade, que auxiliam no processo de manutenção da cisão entre trabalho intelectual e material, a exemplo das concepções de saúde e educação física que encontramos em nossas análises.

Se a relação educação física/saúde historicamente referenciou-se nas ciências médicas na busca de um status privilegiado e acabou fortalecendo uma perspectiva que busca a superioridade física como forma de eliminação dos mais fracos (eugenismo e higienismo), hoje a primazia dos conhecimentos da saúde - a partir de uma perspectiva idealista - relaciona-se com o fetiche do corpo ideal, com a idealização de um corpo saudável como expressão da adaptação à realidade, como expressão de que é possível ter qualidade de vida dentro da ordem capitalista, bastando, para isto, mudar as consciências. Para Marx (2008), esta é a forma como se consolida a divisão do trabalho na sociedade capitalista:

> O modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência [...] do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela idéia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2008, p.47-48).

Concordamos com Marx e Engels (2007) sobre o caráter da alienação do trabalho. Segundo os autores, a alienação não se reduz à subjetividade do indivíduo, mas é um fenômeno social que surge e se desenvolve a partir da divisão social do trabalho, de uma relação econômica. A alienação se concretiza na relação antagônica entre aquele que exerce o trabalho material e o intelectual, posto que a dominação do produto sobre o produtor expressa o domínio do trabalhador espiritual sobre o trabalhador material, da burguesia sobre a classe trabalhadora.

Marx (1983) apresenta três formas de alienação do homem: *1.objetificação aos resultados ou produtos de sua própria atividade e 2. objetificação como alienação ou estranhamento de seu próprio trabalho e 3. a alienação do homem como ente-espécie.* Sobre a primeira forma, a objetificação aos resultados ou produtos de sua própria atividade, Marx (1983, p.94), afirmou: "a relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho que o domina. Essa relação é exterior sensorial, com os objetos naturais como um mundo estranho e hostil". Sobre a segunda forma, a relação do trabalhador de estranhamento com a atividade que o deveria humanizá-lo faz com que a atividade seja de sofrimento, transformando "vigor em impotência, criação como emasculação, sua vida pessoal [. . .] como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele e não pertencente a ele. Isso é auto- alienação ao [. . .] contrário da alienação do objeto" (MARX, 1983, p.94). No que se refere à terceira forma, partindo da compreensão de que é o trabalho que possibilita a produção e reprodução do homem, em quanto espécie, humanizando-o e hominizando-o, percebemos o caráter alienante do trabalho na sociedade atual, no estranhamento do homem não só do produto de sua atividade, mas também de outros homens e da natureza, destruindo sua espécie e a natureza como vemos nos dados da realidade.

Entretanto, a alienação não é inerente ao trabalho humano, ela é uma característica do trabalho humano em determinadas condições e ao mesmo tempo em que são criadas condições históricas para que ela se objetive, por dentro das contradições destas mesmas condições históricas aparecem as condições para que ela seja superada.

Da mesma forma que o trato com o conhecimento da relação educação física/saúde está alinhado e faz parte de uma concepção de sociedade, de trabalho, de educação física que sustenta as relações sociais em vigor, são construídas teorias comprometidas com uma concepção de

sociedade, de trabalho e de educação física que se propõe a construir uma nova ordem social. Entretanto, não falamos aqui de mudanças de concepções, mas de compreender que estas concepções representam uma determinada perspectiva de sociedade. A compreensão de que o atual modo de produção já está não corresponde às necessidades humanas e de que uma nova forma de organizar a sociedade já está em construção é que baliza nossa discussão sobre o complexo temático homem-educação física-saúde.

A noção de organização do currículo por complexo curricular é uma das bases que fundamentou as experiências de Pistrak (2009) na construção da escola soviética e da pedagogia marxista no período pós-revolução comunista. Suas contribuições não são apenas no campo do currículo, mas na perspectiva de escola e sua relação com a sociedade, entretanto destacamos algumas de suas proposições que podem servir de apoio para a construção de uma proposição mais avançada sobre a seleção, organização e trato como o conteúdo da educação física /saúde no currículo de formação profissional de Educação Física, a saber: a formação com base na realidade atual; o trabalho como princípio educativo; a questão dos complexos e a auto-organização estudantil.

Na obra Escola - Comuna (Pistrak, 2009), o autor defende o estudo a partir da atualidade, que na obra refere-se ao período de constituição da revolução soviética, de um período de construção da transição do capitalismo ao comunismo através do socialismo. Situação em que a atualidade era o enfrentamento ao imperialismo pela União Soviética.

> A atualidade deve ser compreendida como luta que começa na brecha rompida; esta luta vai aumentar cada vez mais, ficar encarniçada e crescer, enquanto a vitória não venha pela revolução. Todo o restante pode-se dizer que coexiste na atualidade, mas não é atualidade (PISTRAK, 2009).

Considerando as contribuições de Pistrak (2009) referentes à atualidade, e à perspectiva de educação que delimitamos e a caracterização do momento atual como um momento de transição, afirmamos que educar para a atualidade hoje significa educar para construir esta transição, formando professores que sejam capazes de não apenas constatem, e também compreenderem e explicarem a realidade, mas que possam intervir na mesma. 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.

Para educar com base na atualidade, Pistrak (2009), ao desenvolver o trabalho na União Soviética, definia a importância do trabalho como princípio educativo acontecesse com base na perspectiva da revolução social, ou seja, da possibilidade histórica da construção do comunismo. A experiência soviética delimita o trabalho socialmente útil como base, ou seja, o trabalho do auto-cuidado e auto-serviço em suas formas mais complexas delimitam o trabalho como princípio educativo. Na atualidade, podemos tomar o trabalho como princípio educativo a partir da perspectiva da unidade entre teoria e prática, neste caso, buscando superar o processo de fragmentação e sucessiva alienação que se aprofunda nos cursos de formação profissional. Não é possível educar para o trabalho, com a separação entre teoria e prática, entre saúde e educação. Tendo o trabalho como princípio da educação, como a ação mediadora do homem com a natureza é consequência uma concepção de saúde que tenha como centro as relações que o ser humano estabelece com a realidade, essa compreensão nos permite afirmar que a saúde pode ser entendida como a primeira premissa de toda existência humana ou de toda a história postulada por Marx (1984, p. 33) quando este enfatizou que, para poderem “fazer história", os homens precisam estar em condições de viver. A saúde não expressa, então, a satisfação de uma única necessidade, mas sim a satisfação de um conjunto de necessidades que se confunde com o *existir pleno* do ser humano como agente histórico, corresponde às possibilidades de realizar o trabalho dentro de sua concepção dialética.

O complexo é um espaço de articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho (FREITAS, 2009), portanto, a proposta de ensino por complexos não resolve por si só o problema da dissociação teoria e prática. Seria mudar apenas a aparência de um processo, que como vimos, tem suas raízes em sua essência, nas concepções adotadas.

> A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se

> obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo). Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho […]. Neste sentido o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil (FREITAS, 2009, p. 37-38).

Sobre a auto-organização estudantil, Pistrak defende que ela deve desenvolver-se a partir de três fundamentos básicos: "1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para criatividade organizativa". (PISTRAK, 2009, p. 126). Entretanto, a auto-organização só tem sentido se for pautada no compromisso social e ocorrer de forma crítica, ativa e criativa. O objetivo de participar democraticamente nas formas coletivas de gestão e organização se dá considerando sua relevância para a formação do ser humano em sua totalidade.

Neste sentido, apesar de Pistrak levantar estes fundamentos nas duas primeiras décadas de construção da experiência da escola soviética, podemos compreender suas contribuições à luz da realidade atual e fazer a crítica ao processo de formação de professores que já desqualifica mais do que qualifica. Ter o trabalho como princípio educativo pressupõe uma perspectiva de unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre conceber e executar, apontando para uma formação que supere a forma de organizar a vida capitalista e possa efetivamente servir de instrumento para os trabalhadores dominarem a realidade e transformá-la.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos identificar e analisar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o trato com o conhecimento da relação educação física/saúde e que compõem os currículos para formação de professores de Educação Física. Problematizamos o trato com o conhecimento dos conteúdos organizados e selecionados a partir da relação educação física/saúde, baseando-se na crítica aos currículos de formação de professores de Educação Física e na análise da produção do conhecimento científico sobre a relação educação física/saúde na literatura da área no Brasil.

Situamos nosso estudo dentre aqueles que tratam da *Formação de Professores* e da luta travada pela mudança de seus rumos, especialmente no campo da Educação Física, compreendendo estar em curso um processo de esgotamento das possibilidades civilizatórias do capitalismo, onde o conflito entre projetos históricos torna-se cada dia mais evidente. No modo econômico atual, o capitalismo se caracteriza pela exploração do trabalho humano e da natureza, pela propriedade privada dos meios de produção, pela produção coletiva e apropriação privada dos bens materiais e imateriais, pelo imperialismo.

O capitalismo leva às últimas consequências suas estratégias para tentar garantir o patamar de lucro instituído por séculos, através dos mais diversos ataques, especialmente aos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores na luta de classes. Entretanto, verificamos ações de resistência coletivas que unificam trabalhadores e movimentos de luta no mundo todo, para superar o modo de organizar a vida que insiste em sobreviver a todo o custo encaminhando a humanidade à barbárie.

Neste contexto complexo e contraditório é que se encontra a formação de professores de Educação Física que sofre com um crescente processo de desqualificação. Em nosso estudo, buscamos compreender a formação de professores de Educação Física no marco referencial do capitalismo e do seu potencial destrutivo caracterizado na atual conjuntura.

No que tange ao nosso objeto de estudo, verificamos que as DCNEF cumprem a função de mediar, no marco legal, o processo de precarização do trabalho e alienação do trabalhador. A defesa de um projeto histórico capitalista encontrada nas DCNEF se alinha com o direcionamento da política imperialista.

A formação orientada pela pedagogia das competências e habilidades foi identificada na análise das DCNEF e dos cursos de formação profissional em educação física da UNICAMP. Segundo Duarte (2001), a formação por competências é localizada em uma grande corrente educacional contemporânea que ele denomina como “as pedagogias do aprender a aprender”, que é referenciada pedagogia proposta por John Dewey e que serve como base para a proposta educacional da UNESCO coordenado por Delors (1998), o chamado "*learning by doing"*, aprender fazendo, que apresenta os quatro pilares para a Educação no século XXI: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos; 4) aprender a ser. Para Duarte (2001), a crítica às pedagogias do “aprender a aprender” centra sua discussão em quatro principais questões, que foram destaque nos documentos analisados: 1) O aprender sozinho, sendo desnecessário ou secundário a presença de outra pessoa no processo de transmissão e produção do conhecimento; 2) A supervalorização do método de produção e aquisição do conhecimento frente ao conhecimento enquanto conteúdo; 3) A concepção de educação funcional, pois o que deve impulsionar a atividade educativa são os interesses dos próprios alunos; 4) A educação como ferramenta para a disputa de postos de trabalho.

As pedagogias do “aprender a aprender”, em última instância, servem para aliviar a tensão imposta pelos trabalhadores pelo fim do capitalismo, assumindo um caráter de política compensatória de alívio à pobreza. Estas políticas são meio para consolidar no Ensino Superior um novo modelo curricular capaz de cumprir com os objetivos de diminuir os custos da força de trabalho, manter e ampliar os lucros a todo custo e aprofundar o processo de alienação dos sujeitos.

Entretanto, surgem também novas propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da Educação a uma teria pedagógica que oriente o trabalho dos professores pautando possibilidades de construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas. Concordamos com Mészaros (2005:65) sobre o fundamental papel da educação na elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de produção e reprodução da vida na criação de uma ordem social radicalmente diferente, potencializando a centralidade da educação no atual momento histórico. Dentro deste contexto é que traçamos nosso estudo, buscando, verificar nas contradições encontradas na análise dos fundamentos teóricos metodológicos da relação

educação física/saúde, possibilidades de enfrentamento ao quadro e construção de uma nova perspectiva para formação de professores de Educação Física no Brasil.

Na análise da produção cientifica sobre a relação educação física/saúde, encontramos elementos que reafirmaram as evidências de que todo projeto de educação pretende uma definição política de sociedade, de educação, de mundo, portanto de um projeto histórico. Mais do que isso, a partir dos nexos entre as formulações nos estudos sobre educação física/saúde com a formação de professores de educação física, confirmamos que desde a implantação dos cursos de educação física no Brasil, é privilegiado o trato com o conhecimento da saúde nos currículos de formação profissional em educação física na perspectiva empírico analítica, herdando a separação entre corpo e mente do platonismo. Confirmamos que tem sido privilegiado o discurso tradicional que relaciona a melhoria da saúde ao desenvolvimento da aptidão física, com uma orientação teórico-científica positivista, baseado na perspectiva da filosofia liberal e da pedagogia tradicional. Entretanto, os autores que partem de uma perspectiva crítica delimitam que uma mudança de perspectiva não parte da modificação das consciências. Para uma perspectiva educacional radicalmente diferente da que está estabelecida, são necessárias condições materiais modificadas, ou seja, uma sociedade radicalmente modificada.

Nos estudos sobre educação física/saúde encontramos novas propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da Educação a uma teria pedagógica que oriente o trabalho dos professores pautando possibilidades de construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas.

Na análise dos currículos de formação profissional em educação física da UNICAMP, identificamos como principal contradição a divisão da formação em licenciatura e graduação, o que em última instância representa a concepção de formação, de saúde e de educação física dos cursos. A manutenção da divisão da formação, adaptando a formação às DCNEF, expressa uma concepção de formação fragmentada e voltada para o mercado de trabalho. A justificativa utilizada para adotar a divisão expressa nas DCNEF diz respeito ao campo de trabalho profissional que se diversificou, exigindo que o formado tenha outras características e que tenha conhecimentos específicos do campo da Educação Física o suficiente para que possa adaptar-se às necessidades do mercado de trabalho. A criação de duas modalidades de formação de

profissionais em Educação Física não responde aos problemas do campo da Cultura Corporal, ao contrário, apenas restringe às possibilidades de formação. TAFFAREL et al. (2007) confirmaram esta afirmação em seu estudo. Professores de Educação Física da rede pública em Salvador confirmaram que em seu cotidiano, a divisão do campo da Educação Física entre graduação e licenciatura não contribuiu para a resolução dos problemas referentes à prática pedagógica, e nem ampliaram suas possibilidades no mercado de trabalho, sendo 92% favoráveis à formação em Licenciatura Ampliada. Os principais motivos que levam os professores a serem contra a divisão do curso são: enfraquecimento da classe, restrição e fragmentação do conhecimento e a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão (IDEM: 321). Esta orientação segue na linha de um projeto de sociedade que sustenta na divisão social do trabalho, e estabelece na relação educação física/saúde a continuidade de uma perspectiva que concebe a saúde como ausência de doenças, privilegia as ciências da saúde em detrimento às outras ciências, separando o trabalho intelectual e manual, corpo e mente, e é articulada por uma concepção de trabalho fragmentado e alienado.

Considerando nossas reflexões conclusivas neste estudo, apontamos que é necessária uma mudança no trato, organização e seleção do conteúdo da relação educação física/saúde para que possa ser superado o colonialismo epistemológico que caracterizamos como um atraso no avanço teórico na área, prejudicando a construção de um estatuto epistemológico próprio na Educação Física. A superação do colonialismo epistemológico é fundamental para que possa ser reconceptualizado o currículo de formação de professores de Educação Física, compreendendo a necessidade de consolidação da área a partir de forma coerente com as exigências práticas esperadas do futuro profissional, a partir de uma perspectiva que se articule com as tarefas de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.

Entretanto, a reconceptualização do currículo não pode se dar apenas com a alteração do currículo. A reconceptualização não se dá a partir da modificação das disciplinas, ou das ideias, ou exclusivamente das leis, assim como foi demonstrado na persistência de problemas de ordem prática identificados na Educação Física, mesmo com a modificação da lei que regulamenta a formação de professores de educação física nos anos 2000.

É necessário identificar as demandas tradicionais e emergentes, bem como, as demandas históricas, mediatas e imediatas no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer. As orientações dos conteúdos da relação educação física/saúde devem ser adequadas a partir de concepções que se comprometam com a tarefa de emancipação do sujeito e da classe.

Dentro das limitações que este trabalho possa expressar, identificamos indicadores da necessidade de análises mais radicais para a formulação de políticas de formação capazes de enfrentar os ataques do capital e ainda apontar para uma sociedade socialista. Neste sentido, buscamos contribuir para o avanço de uma formação qualificada para os professores de Educação Física a qual deve articular-se à defesa do trabalho na perspectiva da omnilateralidade como possibilidade histórica de formação e do socialismo como projeto histórico de sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Melina Silva. **Diretrizes Curriculares Nacionais: um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física**. Monografia setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ANDERY, Maria Andery. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.

ANTONOVSKY, Aron. **Unraveling the mystery of health**: how people manage stress and stay well. San Francisco : Jossey-Bass, 1987

ANTONOWSKY, Aron. **Health, Stress and Coping**. New Perspektives on Mental and Physical Well-Being. San Francisco, Washington, London. 1979.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana**.** Epidemia de comportamentos de risco? Nota sobre contextos sócio-culturais desiguais e dimensões subjetivas do processo saúde-doença. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25(10):2297-2298, out, 2009.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana**.** Os sentidos da saúde e a educação física: apontamentos preliminares**. Revista Arquivos em Movimento** (ISSN 1808-0901), v. 1, n. 1, p. 65-74. Janeiro-Junho/2005.

BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre**. Questionamentos e incertezas acerca do estatuto científico a saúde: um debate necessário na educação física. Revista da educação física da UEM**. V.15, n.2, p.57-66. 2°sem/2004.

BASSOLI, A. **O tema saúde na educação Física escolar:** Uma visão patogenética ou salutogenética? In KUNZ, E; HILDEBRANT-STRAMANN. **Intercâmbio Científico Internacional em Educação Física e Esporte.** Ijuí, Unijui, 2004.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Esporte, Estado, Sociedade**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 10, n.º 2, p. 69-73, jan. 1989.

CARVALHO, Yara Maria de. **Educação física e saúde coletiva**: uma introdução. In: LUZ, Madel Teresinha. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva:** estudo sobre racionalidades médicas e práticas corporais. São Paulo: Hucitec, 2003.

CARVALHO, Yara Maria de. **Educação física e saúde**: releitura e perspectivas. *In*: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 12., **Anais...** Caxambú. MG: CBCE. outubro/2001.CD-ROM.

CARVALHO, Yara Maria de. **Entre o biológico e o social. Tensões no debate teórico acerca da saúde na educação física.** Motrivivência Ano XVII, Nº 24, P. 97-105 Jun./2005.

CARVALHO, Yara Maria de. **Saúde, sociedade e vida**: um olhar da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte s, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio 2006.

CARVALHO, Yara Maria de. **Atividade Física e saúde**: onde está e quem é o "sujeito" da relação? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* Campinas: Autores Associados. V. 22, n. 2, p. 9-21, 2001b.

CARVALHO, Yara Maria de. MANOEL, Edson de Jesus. **Para além dos indicadores de avaliação da produção intelectual na grande área da saúde.** Revista Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 193-225, setembro/dezembro de 2006.

CARVALHO, Yara Maria de. **O mito atividade física/saúde.** São Paulo: Hucitec, 1995. 133 p.

CARVALHO, Yara Maria de; CECCIM, R. B. **Formação e educação em saúde:** aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Org.). *Tratado de saúde coletiva.* São Paulo: Hucitec, 2006b p.149-180.

CARVALHO, Yara Maria de; MANOEL, Edisons de J.. **O livro como indicador da produção intelectual na grande área da saúde**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 29, n. 1, p. 61-73, set. 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

CBCE. **Documento Diretrizes Curriculares Formação profissional em Educação Física.** GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, SC, 19/11/2004.

_____. **Parecer da proposta alternativa CNE/CES 0138/02 do GTT – Carta de Vitória.** GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, Vitória do Espírito Santo.

CHAVES Márcia Ferreira. **A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe): balanço e perspectivas – 1982-2004**. Universidade Federal da Bahia, 2005 (Tese de Pós Doutoramento).

CHAVES-GAMBOA, M. (Org.). **Pedagogia do Movimento**: diferentes concepções. 1a.. ed. Maceió: EDUFAL, 1999. v. 1. 99 p.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**,** CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Resolução nº. 07 de 31 de março de 2004.

_____. Parecer CNE/CES nº. 776/97, de 1997.

_____. Parecer CNE/CES 0138/2002, de 03/04/2002.

_____. Parecer CNE/CES nº. 0136/2003, de 04/06/2003.

_____. Parecer nº. 058/2004, de 18/02/2004.

_____. Parecer nº. 400/2005, de 24/11/2005.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Média e Norma Familiar.** Rio de janeiro: Graal, 1983.

D'AGOSTINI. Adriana. **Educação do MST no Contexto Educacional Brasileiro.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009. 205p.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Cultura corporal e saúde**: um discurso ideológico. 1996. 210 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

DELLA FONTE, Sandra Soares.; LOUREIRO, R. **A ideologia da saúde e a educação física**. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.18, n.2, p.126-132, jan. 1997.

DESTEFANI, Andreia. **O bacharelado em recreação e lazer da FEF/UNICAMP (1990-2005):** projetos de formação, disposições institucionais e contradições políticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2007. 143 p.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo. Atlas, 1981.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. n. 18, Set/Out/Nov/Dez., 2001. p.35-40.

ESCOBAR, Michele Ortega. A **Produção de Conhecimento e o Materialismo Histórico Dialético como Método,** texto didático, 2002.

ESCOBAR, Michele Ortega; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A CULTURA CORPORAL,** texto didático, 2006.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. **Boletim Germinal**, Londrina, n.06. mar. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm>. Acesso em: 28 ago. 2010.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica.** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997.

EXNEEF. **Contribuição da EXNEEF para a Discussão das diretrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física. 24º Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física**, UFPR, Curitiba, PR, 2003.

_____.**Dossiê de Diretrizes Curriculares**. Salvador, BA, 2005.

_____.**Movimento Estudantil e Currículo**. Caderno de Debates. Pelotas: Editora UFPel, RS, 1995.

_____.**Proposta de Diretrizes Curriculares do Movimento Estudantil de Educação Física/LEPEL**. Mimeo, 2003.

FARINATTI, Paulo Tarso. **Educação Física Escolar e Aptidão Física**: Um Ensaio sob o Prisma da Promoção da Saúde. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Santa Maria, v.16, n.l, p. 42-48, 1994.

FOLHA ON-LINE. **EUA perdem 651 mil postos de trabalho em fevereiro: desemprego é o maior desde 1983.** http://www1.folha.uol.com.br/folha/ dinheiro/ult91u530399.shtml. Acessado em 05/10/2010a.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 10ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de fim de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GAYA, Adroaldo. **Educação Física**: educação e saúde? *Revista da Educação Física da UEM,* Maringá, v.l, n.l, p.36-38, 1989.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos neoliberal. In: José C. LOMBARDI, Dermeval SAVIANI E José SALFELICE (org) **Capitalismo Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTERDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Indicações para o Estudo do Movimento Corporal Humano da Educação Física a partir da Dialética Materialista.** Santa Maria: UFSM, 1990 (mimeo).

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GONÇALVES, Aguinaldo. **Para quê a saúde coletiva na educação física?:** Reflexões de profissional na área há vinte anos**.** Revista de Educação Física da UEM. Maringá, v. 15, n. 1, p. 89-93, 1. sem. 2004.

GONÇALVES, Aguinaldo. **Saúde e América Latina - Contribuições e Metodológicas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte*,* Santa Maria,v.l 1, n.l, p. 14-18, 1989.

GONÇALVES, Aguinaldo; MATIELLO JÚNIOR, Edgard. **Superando riscos na atividade física relacionada à saúde**. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 39-61, jan./abr. 2008.

GUEDES, Dartagnan Pinto**. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar**. MOTRIZ - Volume 5, Número 1, Junho/1999.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto **Educação física escolar**: uma proposta de promoção de saúde. In: Revista da associação dos professores de educação física de Londrina. V. 7, n 14, p. 16-23, 1993a.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto **Subsídios para a implementação de programas direcionados a promoção de saúde através da educação física escolar.** In: Revista da associação dos professores de educação física de Londrina. V. 8, n 15, p. 3-11, 1993b.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. **Atividade física, aptidão física e saúde**. Revista Brasileira de Atividade física & Saúde, v.1, n.1, p.1835, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. **Atividade física e saúde:** uma proposta de promoção da saúde. Revista APEF- Londrina, v.7, n.13, p.15-22, 1992.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto**. Exercício Físico na Promoção de Saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. **Projeto atividade física e saúde**: uma proposta de promoção de saúde. In: Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina. V. 7, n. 13, p. 15-22. 1992.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. **Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção de Saúde.** Revista da APEF. Londrina, v.9, n.16, p.3-14, 1994.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 8º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010

KUNZ, Elenor; SANTOS, L. M. E. "**O Ministério da Saúde adverte**: Viver é prejudicial à Saúde". XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 2005. (Mimeo)

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí, Livraria UNIJUI, l991.

LACKS, Solange. **Formação de Professores: a** possibilidade da Prática como articuladora do conhecimento. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004. 276 p.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei nº. 9.394/96, de 20/12/1996.**

LÊNIN, V. I.; TROTSKI, Leon. **A questão do programa**. SP: Kairós Livraria e editora, 1979.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo: fase superior do capitalismo.** 1º edição. São Paulo: Nova Palavra, 2008.

_____. **O Estado e a Revolução.** São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1990.

MANACORDA, M. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**, São Paulo: Cortez, Autores Associados. 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I. Volume 1. O Processo de Produção do Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

MARX, Karl.**18 de Brumário de Luis Bonaparte.**

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Feuerbach).** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1988.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e "mente".** Campinas, Papirus, 1983.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8º Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Davi José de Almeida. **Formação de Professores de Educação Física na FACED/UFBA e o trato com o conhecimento da Saúde: Realidades e Possibilidades.** Monografia de Especialização. Universidade Federal da Bahia. 2008

NAHAS, Markus V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida.** 2ª ed. Londrina: Midiograf, 2001.

NAHAS, Markus V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida mais ativo. Londrina/PR : Midiograf S.A., 2001.

NAHAS, Markus V. **Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde**. 2.ed. Florianópolis, UFSC, 1989.

NAHAS, Markus V. **O Pentáculo do bem-estar:** base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. Revista Brasileira de Atividade física & Saúde, v.5, n.2, p.4859, 2000.

NAHAS, Markus V., et al. **Crescimento e Aptidão Física Relacionada à Saúde em escolares de 7 a 10 anos - Um estudo longitudinal**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Santa Maria, v. 14, n.l,p.7-16, 1992.

NAHAS, Markus, CORBIN, C. **Aptidão física e saúde nos programas de educação física:** desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. Revista Brasileira de Ciência e Movimento. São Caetano do Sul.V. 6, n. 2, p. 47-58, 1992.

NAHAS, Markus, CORBIN, C. **Educação para a aptidão física e saúde:** justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento Humano**, v.8, n.3, p.14-22, 1992b.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva. Sal**vador: Casa da Saúde, 2000.

PALMA, Alexandre et al. **Dimensões epidemiológicas associativas entre indicadores socioeconômicos de vida e prática de exercícios físicos**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 119-136, maio 2006.

PALMA, Alexandre. ; SALOMÃO, L ; NICOLODI, A. G. ; CALDAS, A. . **Reflexões acerca da adesão aos exercícios físicos**: comportamento de risco ou vulnerabilidade?. Movimento (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 83-100, 2003.

PALMA, Alexandre. ; VILAÇA, MM . **O sedentarismo da epidemiologia**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 31, p. 105-119, 2010

PALMA, Alexandre. **Atividades físicas, processo de saúde-doença e condições sócio-econômicas:** uma revisão da literatura. Revista Paulista de Educação Física, v.14, n.1, p.97106, jan/jun. 2000.

PALMA, Alexandre. **Educação física, ciência e saúde**: outras perspectivas. *In*: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 12., **Anais...** Caxambú: CBCE. 2001a. CD-ROM.

PALMA, Alexandre. **Educação Física, Corpo e saúde:** uma reflexão sobre outros modos de olhar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: Autores Associados. V. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

PALMA, Alexandre. **Exercício Físico e Saúde. Sedentarismo e Doença:** Epidemia, Causalidade e Moralidade. Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.185-191, jan./mar. 2009.

PINHO, Carolina Santos B et al**. Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em educação Física da UFBA: contribuições dos professores da rede pública de ensino do estado da Bahia..** In: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; HILDEBRANT- STRAMANN, Reiner (org.) Currículo e Educação Física, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas escolas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PINHO, Carolina Santos B. **Problemáticas significativas da Formação de Professores - Diretrizes Curriculares e suas reformulações: realidade e possibilidades nos cursos de Educação Física no Nordeste.** Relatório Final, Iniciação Científica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PINHO, Carolina Santos B.. **A Realidade da Reformulação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia: Avanços ou Recuos para um Projeto Histórico Transformador?** Salvador: Faculdade de Educação (Monografia de Especialização);Universidade Federal da Bahia, 2008.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 3 ed.São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RODRIGUES, S. L. C. **Educação Física e Saúde:** superações e atualizações nos paradigmas da aptidão física e da cultura corporal. Pernambuco, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 1a. ed. Maceió: Edufal, 2007. v. 1. 165 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em Educação.** 1a. ed. Campinas: Práxis, 1996. 156 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 2a.. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1. 111 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 1a. ed. Chapecó, SC: Argos, 2007. v. 1. 193 p.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio; CHAVES-GAMBOA, M.. **Pesquisa na Educação Física: epistemologias, escolar e formação profissional..** 1. ed. Maceió, AL: ed. UFAL, 2009. v. 1. 174 p.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física:** a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005.

SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#seis. **Boletim Germinal**, Londrina, n. 06. mar. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm>. Acesso em: 28 ago. 2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 18ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 48° Ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007, 160 p.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física.** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo**. FACED/UFBA: mimeo, 1998.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de Educação Física: uma investigação sobre nas aulas de Educação Física do primeiro grau**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria, 1982.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. **Formação de Professores**: Estratégia e Tática. **Disponível em:** http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=374. Acessado em 13/10/10 – 2010a

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Formação profissional e Diretrizes Curriculares: do arranhão à gangrena**. Universidade e sociedade, Brasília, v. 1, N. 1, p. 144-157, 2001.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física/ Editorial. **Boletim Germinal**, Londrina, n. 06. mar. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm>. Acesso em: 28 ago. 2010. – 2010b

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Sobre o Sistema de Complexos Homem-Esporte-Saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha. In: MATTIELLO JÚNIOR, Edgard et al. **Ensaios Alternativos Latino-Americanos de Educação Física Esportes e Saúde.** Florianópolis: Vitral Latino Americano, 2010. p. 159-183.

TRANZILO, Paulo José Riela. **O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de educação física: contribuições do movimento estudantil de educação física para formação de professores**. Salvador: Faculdade de Educação; Universidade Federal da Bahia, 2006. (Monografia de Especialização).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. **Programa de transição**. 3º ed. São Paulo, 2003. (REVISAR)

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação**. Educação e sociedade, Campinas –SP, v. 24, n. 82, p. 159-178, 2003.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1974.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projeto Pedagógico dos Novos Currículos dos Cursos de Educação Física:** Licenciatura em Educação Física/Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física**.** Campinas: Comissão de Ensino Ampliada. FEF, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004.(*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea "c", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:
a) autonomia institucional;
b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
c) graduação como formação inicial;
d) formação continuada;
e) ética pessoal e profissional;
f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
i) indissociabilidade teoria-prática;
j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros;

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar,

prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional;

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:
a) Relação ser humano-sociedade;
b) Biológica do corpo humano;
c) Produção do conhecimento científico e tecnológico.

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:
a) Culturais do movimento humano;
b) Técnico-instrumental;
c) Didático-pedagógico.

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular*, *estágio profissional curricular supervisionado* e *atividades complementares*.

§ 1º A *prática como componente curricular* deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O *estágio profissional curricular* representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso:
I - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do *estágio profissional curricular* supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º As *atividades complementares* deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada à modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14. A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício

ANEXO 2.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MINUTA DE RESOLUÇÃO

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea "C", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES _____/____, de __ de _____ de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em __ de _____ de 2004.

RESOLVE:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais de Educação Física, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º – A Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia. Portanto, sua matriz científica é a historia, do homem e da natureza.

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófico tendo o trabalho como principio educativo.

Parágrafo Único – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal .

Art. 5º – A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá pautar-se em uma política global de formação humana omnilateral que observe os seguintes princípios:
1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física
2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida

3) sólida e consistente formação teórica

4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;

5) indissociabilidade teoria-prática;

6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento cientifico;

7) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático, a partir de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação.

8) Avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, planos e projetos, instituição) permanentemente.

9) formação continuada

10) respeito à autonomia institucional;

11) gestão democrática

12) condições objetivas adequadas de trabalho

Art. 6º – A identidade profissional baseada no trabalho pedagógico e a formação humana no sentido amplo, omnilateral, de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional, deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do licenciado em Educação Física.

Art. 7º – O currículo para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será constituído por Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimentos Identificadores da área da Educação Física e Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos. 50% destes conhecimentos serão organizados em disciplinas e atividades de caráter obrigatório e 50% de caráter opcional.

Parágrafo 1º – Os Conhecimentos de Formação Ampliada abrangem as seguintes dimensões:

a) Relação ser humano – natureza

b) Relação ser humano - sociedade

c) Relação ser humano – trabalho

d) Relação ser humano - educação

Parágrafo 2º – Os Conhecimentos Identificadores da Educação Física abrangem as seguintes dimensões:
a) Cultura corporal e natureza humana

b) Cultura corporal e territorialidade

c) Cultura corporal e trabalho

d) Cultura corporal e política cultural

Parágrafo 3º – Os Conhecimentos do Campo de Aprofundamento da Educação Física são compreendidos como o conjunto de fundamentos específicos que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais em complexos temáticos .

I – Cada Instituição de Ensino Superior deverá propor seus complexos temáticos, definindo a articulação de conhecimentos e experiências que os caracterizarão devendo para tanto desenvolverem-se condições para as ações investigativa e de pesquisa.

Art. 8º – O tempo de integralização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será definido pelas Instituições de Ensino Superior, respeitando o mínimo de duração e de carga horária de 4 anos e de 2.800 horas, respectivamente. Parágrafo Único – Da carga horária total, 30% (trinta por cento) será destinada ao Conhecimento de Formação Ampliada, 40% aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física, e 30% aos Conhecimentos Identificadores de Aprofundamento da Educação Física, admitindo-se uma variação de até 5% para mais ou para menos. Do total 50% são créditos em disciplinas ou atividades de caráter obrigatórios e 50% créditos opcionais.

Art. 9º – A prática do ensino será desenvolvida desde o inicio do curso e deverá respeitar um mínimo de 400 horas e o Estágio Curricular ser obrigatório, a partir do cumprimento de 50% da carga horária total para integralizar o currículo, respeitando o mínimo de 400 horas, sendo, necessariamente, supervisionado pela instituição formadora e articulado a projetos de ensino-pesquisa-extensão.

Parágrafo 1º – Da carga horária total do Estágio Curricular, 60% deverá ser cumprida em diferentes campos de trabalho da Educação Física ao longo do curso – saúde, educação, lazer, alto rendimento , e 40% no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento.

Parágrafo 2º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida ao longo do curso deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física.

Parágrafo 3º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos do Campo de Aprofundamento.

Art. 10 – Para os Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será exigida a iniciação científica orientada por professores pesquisadores articulados a grupos e linhas de pesquisa que culmine com a elaboração de um trabalho cientifico de conclusão, que caracterize uma monografia de base, articulados aos programas de iniciação cientifica, na forma definida pela própria Instituição de Ensino Superior.

Art. 11 – As atividades complementares deverão perfazer 200 horas e serem incrementadas ao longo do curso, devendo ser entendidas como conhecimentos adquiridos de forma autônoma pelo graduando por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de estágios extracurriculares, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, atividades estas a serem avaliadas e reconhecidas pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 12 – Na organização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá obedecer a legislação específica emanada do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 14 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º – A avaliação dos graduandos deverá basear-se nos princípios norteadores que assegurem uma consistente base teórica e as dimensões da formação omnilateral de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional e estabelecer nexos com a avaliação docente, dos planos e programas e avaliação institucional.

Parágrafo 2º – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 15 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, de ---------- de 2004.

Presidente da CNE/CES

ANEXO 3.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GESTÃO 2002 - 2003

Contribuições para as discussões das diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física.

Tratar da questão das diretrizes curriculares representa a definição do projeto político pedagógico dos cursos. Nenhum projeto de educação é desprovido de uma definição política de sociedade, de educação, de cidadania. A forma como vem sendo conduzida a reformulação dos currículos hoje, representam o aprofundamento das políticas neoliberais. Durante o governo FHC, o Movimento Estudantil se posicionou contrário à estrutura autoritária de implementação das políticas para a educação. Entendemos que a situação hoje colocada, após a eleição de um governo dito democrático e popular abre brechas para o diálogo entre sociedade e governo para que as transformações almejadas pelo povo brasileiro sejam implementadas.

Colocamos nossa insatisfação mediante as reformas propostas pelo governo Lula, dentre elas, da previdência e tributária que podem ter como conseqüência imediata à desestruturação das IFE´s (Instituições Federais de Ensino Superior). Esta luta não está desarticulada da luta pelas diretrizes, já que o que buscamos é garantir uma formação humana que tenha bases sólidas, sendo necessário para tanto garantir o acesso para toda a população a uma educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e em todos os níveis.

Para a educação defendemos que as transformações devem iniciar com o desmonte de toda a estrutura autoritária fundamentada em modelos paternalistas e assistencialistas. Defendemos a revogação da LDB de 1996, e consequentemente, a revogação de todas as diretrizes que nela se fundamentam, somando-se ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FONDEP) e defendendo a implementação do PNE – Plano Nacional de Educação proposta pela sociedade brasileira.

Nas discussões da área de Educação Física, o processo de formação de professores necessita alterações significativas no seu eixo político pedagógico para a redefinição de seus paradigmas e garantir uma formação consciente e socialmente referenciada.

Colocamos a nossa insatisfação diante da forma com que vêm sendo conduzidas as discussões de forma atropelada e em pequenos grupos dentro das "Comissões de Especialistas". Defendemos a abertura das discussões em fóruns locais, regionais e nacionais, com as escolas de Educação Física, os estudantes e as entidades representativas da área. Só com o envolvimento de todos os setores envolvidos no processo educacional vislumbramos uma forma democrática de construção de políticas.

Na elaboração de diretrizes para o currículo algumas questões devem ser levantadas como o significado de Universidade, seu papel social e função formadora (que ultrapassam a lógica de formação de mão de obra para o mercado) de sujeitos comprometidos com o desenvolvimento social. Que se identifique o contexto histórico que está inserido e se consolide a prática na busca do questionamento e comprometimento com a realidade econômica, política e sócio-cultural atual.

Uma proposta curricular deve se questionar sobre os objetivos do curso de formação, buscando uma maior articulação entre teoria e prática, garantindo a interdisciplinaridade, reconhecer, identificar e respeitar as diferenças de seus alunos, sistematizar os saberes pedagógicos de modo a facilitar o processo ensino e aprendizagem, buscar um processo de avaliação eficiente e comprometido com a assimilação dos conhecimentos, incentivar a pesquisa em prol da construção social, direcionando sempre para ações crítico transformadoras, dando ênfase as questões político-sociais do processo de formação para a superação das barreiras impostas por esse sistema capitalista burguês que privilegia uma minoria em detrimento a exploração/alienação da grande maioria.

Partindo do pressuposto que a estruturação de um currículo deve garantir a unidade de formação profissional que domine os conteúdos, consciente de seu compromisso, papel de cidadão e que todos os conteúdos do curso de graduação tenham a mesma importância, sempre de acordo com os objetivos propostos e que tipo de profissionais serão formados para garimpar quais os conteúdos necessários a essa formação, acreditando que assim haverá um "enxugamento" do currículo, visto que não se conte o número de disciplinas e sim a relevância de cada uma frente à demanda social, bem como a articulação com as outras disciplinas e a realidade onde estão inseridos.

Somos a favor de uma formação sólida, integral, forjada no ensino, na pesquisa e na extensão como ações indissociadas. Defendemos a **licenciatura ampliada**, por entender que em

qualquer espaço que o professor atue está trabalhando no sentido da prática pedagógica, numa perspectiva de ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva a formação pedagógica tem que estar presente na formação do professor de Educação Física independente do campo de atuação. Para tanto se faz necessário uma sólida formação sobre o homem, a sociedade, a cultura, a natureza com base no trabalho pedagógico com a possibilidade de o professor ter conhecimento sobre as diferentes possibilidades de intervenção, com a interdisciplinaridade que constituiu nossa área de estudo, com os campos de conhecimento e na perspectiva da educação continuada aprofundar o conhecimento na pós e não na graduação, garantindo uma formação generalista.

Para a construção de uma política de organização dos currículos dos cursos de Educação Física defendemos que devem estar balizados pelos seguintes pontos:

- O projeto político pedagógico deve estar associado com as lutas pela transformação social e a construção de uma sociedade justa e igualitária.
- A educação entendida como direito social deve ser garantida pelo poder público, com igualdade de acesso e oportunidade a todos;
- Que a universidade esteja compromissada com as necessidades da comunidade onde está inserida, que cumpra sua função social e incorpore a práxis, as experimentações concretas, a vivência das contradições sociais na perspectiva de se garantir como instituição social, ligada e associada as demandas sociais e a superação de suas contradições.
- Garantia da formatação dos currículos como padrão de qualidade que assegure a formação humana, a produção e difusão cultural de acordo com as necessidades da comunidade onde está inserida, respeitando as regionalidades e especificidades de cada instituição e a realidade social onde está inserida;
- Construção de um Projeto Político Pedagógico da universidade que leve em conta a sua contribuição na resolução dos problemas sociais e sua inserção a serviço da construção de um outro projeto de nação;

•Distribuição de recursos de acordo com a retribuição dos conhecimentos para a comunidade onde está inserido, incentivo as pesquisas de relevância social e a extensão desenvolvida em prol da comunidade

•Rediscutir as diretrizes curriculares dos cursos de formação de trabalhadores/as em educação tomando como referência as propostas definidas no PNE: - Proposta da Sociedade Brasileira.

•A docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico com ampla formação cultural;

•A criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade do campo de trabalho, desde o início do curso;

•A incorporação da pesquisa como princípio formativo;

•A desenvolvimento do compromisso social e político da docência;

•Garantir uma reforma pedagógica capaz de superar a ingenuidade vigente no atual processo de formação escolar, rompendo com o ritual tradicional da relação ensino - aprendizagem existente entre docentes e discentes em sala de aula.

•Integralização curricular, incluindo como créditos outras atividades além das aulas, como por exemplo, os estágios de vivência e as práticas de extensão;

•A formação deve contemplar a construção social e reflexiva sobre o atuar, consciente da história da área, dos processos didáticos pedagógicos, dos diferentes campos de intervenção, do saber pesquisar em prol do desenvolvimento/transformação social, adequar, sistematizar e socializar a reflexão sobre as práticas.

•Defendemos uma formação sólida teórica, com compromisso social, continuada, integral, forjada no ensino, nas pesquisas e na extensão com base no trabalho pedagógico em qualquer espaço de intervenção, sendo contrário à divisão da área em graduados e licenciados proposta pelo CONFEF;

•Garantir as ciências humanas como base da formação dos professores de Educação Física, onde os conhecimentos humanos e sociais da arte, da filosofia, da saúde, da natureza, das ciências exatas contribuem para a formação generalista, humanista e crítica dos professores de Educação Física;

•Implementar uma formação crítico-reflexiva, consciente das diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória, a construção de consciência crítica e da democratização das práticas corporais;

•Os termos: Bacharelado x Licenciatura, Ciências Humanas x Ciências da Saúde, Ser social x Ser biológico demonstram a dicotomização da área e os interesses políticos nelas envolvido, que se mantém reforçada pela lógica mercantilista que se incorpora aos currículos de toda formação profissional do sistema educacional brasileiro. Na Educação Física, vemos esse modelo se materializando na proposta do CONFEF, onde o subsídio curricular é entendido como instrumento único para servir ao mercado de trabalho, numa visão fragmentada, onde os termos licenciado e bacharelado se fundem num falso consenso, originando o termo GRADUADO.

•No que se refere à reflexão de *concepção de área*, atualmente a discussão se remete ao financiamento de pesquisas, onde o montante para a área das Ciências da Saúde é maior do que o destinado para a área das Ciências Humanas. E pautar essa definição a partir de interesses extremamente financeiros é cair num erro grotesco, deslegitimar todo o papel social da Educação Física e sua relação com a educação e transformação, que de forma alguma deve ser legitimado pelas discussões do Movimento Estudantil.

•Entender o professor como mediador do processo ensino/aprendizagem, construtor de conhecimento, passível ao aprendizado, que compreenda as implicações socioculturais, política, econômica e ambiental de sua intervenção profissional;

•Possibilidade de analisar reflexivamente e intervir eticamente no seu cotidiano profissional e adequar sua prática as necessidades de emancipação sócio-cultural-humana ao desenvolvimento democrático da sociedade

•Conhecimentos sobre o avaliar criticamente e aprofundar os estudos sobre o tipo de saber cultural e quais as perspectivas sociais relevantes ao campo de intervenção.

•Avaliação institucional diversificada, respeitando as especificidades regionais, levando em conta o seu papel social, as pesquisas e as extensões socialmente referenciadas**.**

•Entendimento da Saúde num sentido mais amplo, de qualidade de vida, o homem como ser holístico, construído socialmente, carente de direitos e possibilidades, refazer nossa relação na busca da qualidade de vida integral.

•Estágios curriculares socialmente referenciados, com perspectivas de conhecimento e intervenção consciente na realidade onde está inserido, vendo nele uma forma de articulação

entre universidade e comunidade, vendo nela uma instituição social com objetivos em voltar os conhecimentos produzidos na universidade e prol do desenvolvimento social.

• Que Estágios Curriculares que considerem a lógica da produção e construção científica socialmente referenciada, pautando a necessidade desse conhecimento retornar à sociedade.

● Maior valorização e articulação entre os demais componentes curriculares como base fundamental para uma formação sólida como estágios de vivência, congressos, ME, extensão, bem como oportunizar a pesquisa cientifica e as vivências com monitorias (professores secundários), devem ser contemplados na formação como critério de qualidade, compromissado com as necessidades históricas da comunidade da busca de seu desenvolvimento e transformação, contextualizado, com a relevância social como critério de bolsas, créditos. Devem oportunizar a vivência de seus alunos em cursos externos, fóruns, debates, palestras e oficinas entre muitos outros eventos, havendo a necessidade de integrar esses conteúdos no currículo. Outro ponto fundamental é tecer um elo de ligação entre o fim da graduação e o início da vida profissional através dos estágios supervisionados, proporcionando a vivência do formando com a realidade social onde está inserido, buscando sistematizar os conhecimentos adquiridos com a prática real, centralizando suas ações no processo educativo.

Hoje, considerando o tempo político, colocamos o apoio as diretrizes curriculares proposta pela LEPEL, pois contempla em vários pontos o que o MEEF vem defendendo como :

- Não limita a EF apenas enquanto ciências da saúde, mas amplia esse conceito e a remete para ciências da saúde, exatas, humanas, sociais, da terra , da arte e da filosofia;
- Garante uma formação generalista, humana e crítica, a fim de superar modelos conservadores, onde a aplicabilidade prática profissional não se limita a uma prática reducionista e imediatista, qualificando a intervenção acadêmico profissional, fundamentada no rigor científico e filosófico, considerando essencial essa relação;
- Leva em consideração: o trabalho essencialmente pedagógico, compromisso social da formação, associação do ensino, pesquisa e extensão, indissociabilidade teoria-prática, tratamento coletivo do conhecimento, articulação da formação ampliada, específica e de aprofundamento temático, avaliação permanente, formação continuada, respeito á autonomia institucional, gestão democrática e condições objetivas de trabalho.

- Apresenta ainda o termo graduado em Educação Física, porém tenta garantir uma concepção nuclear do currículo de formação.
- Sentido amplo de formação humana de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional.
- Aponta para uma fragmentação minimizada de especialização ainda na Graduação, abrangendo importantes pontos relacionados à formação ampliada.
- Os pontos que se relacionam à especificidade da área, partem da linguagem da Cultura Corporal, concepção esta que já vem implícita o entendimento de uma prática emancipatória e superadora.
- E no que se refere aos aprofundamentos temáticos, a porcentagem proposta fica em torno de no máximo 35%, não passando de 1 ano e meio do total da formação da graduação. Garantindo atenção um pouco maior aos demais conhecimentos (Formação Ampliada e Identificadores da área), minimizando a questão da especialização, porém, mantendo essa lógica, quando na verdade estaremos defendendo a Licenciatura Ampliada.
- Garante a formação mínima em 4 anos, com estágio curricular obrigatório, e trabalho científico como exigência para conclusão do mesmo, articulado aos programas de iniciação científica.
- As atividade complementares devem ser considerada como conhecimentos adquiridos de forma autônoma do aluno, aponta na própria diretriz, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, reconhecidas pela instituição.
- Enfim, consegue obter um avanço significativo com relação à proposta do Confef.

Portanto, fragilizar esse documento agora, é não perceber a correlação de forças existente, principalmente política, frente ao atual quadro de discussão a respeito das Diretrizes Curriculares. Exigimos a abertura imediata das discussões e a democratização da definição do processo de formação de professores dos cursos de Educação Física materializado no projeto político pedagógico dos cursos.

Brasília, agosto de 2003.

ANEXO 4.

BOLETIM BIBLIOGRÁFICO – REVISADO EM 30/08/2010

ACOSTA, Elisabete Bongalhardo. **Os conhecimentos acerca da atividade física, saúde e ambiente dos trabalhadores das equipes do Programa Saúde da Família**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005.

ANJOS, Tatiana Coletto dos; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. **A Educação Física e a estratégia de saúde da família**: formação e atuação profissional. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, 2009 .

ARAÚJO JÚNIOR, Bráulio. **Estudo de aplicação de rede de investigação em saúde e urgência em Educação Física.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1997. 104 p.

BAGRICHEVSKY, Marcos; OLIVEIRA, Alexandre Palma de; ESTEVÃO, Adriana (Org.). **A saúde em debate na Educação Física**. v. 1. Blumenau: Edibes, 2003. 191 p.

BAGRICHEVSKY, Marcos et al (Org.). **A saúde em debate na Educação Física**. v. 2. Blumenau: Nova Letra, 2006. 240 p.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana. **Perspectivas para a formação profissional em Educação Física:** o SUS como horizonte de atuação. ARQUIVOS em MOVIMENTO, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 128-143, jan./jun. 2008.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; OLIVEIRA, Alexandre Palma de (Org.). **A saúde em debate na Educação Física**. v. 3. Ilhéus: Editus, 2007. 294 p.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana**. Epidemia de comportamentos de risco?** Nota sobre contextos sócio-culturais desiguais e dimensões subjetivas do processo saúde-doença. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 25(10):2297-2298, out, 2009

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana**. Os sentidos da saúde e a educação física:** apontamentos preliminares. Revista Arquivos em Movimento (ISSN 1808-0901), v. 1, n. 1, p. 65-74. Janeiro-Junho/2005.

BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre**. Questionamentos e incertezas acerca do estatuto científico a saúde:** um debate necessário na educação física. Revista da educação física da UEM. V.15, n.2, p.57-66. 2°sem/2004.

BARBANTI, Valdir J. **Aptidão física relacionada à saúde**. Campinas: SEED/MEC, 1983.

BARBANTI, Valdir. **Aptidão Física e Saúde**. Revista da Fundação de Esporte e Turismo do Paraná. Curitiba, v.3, n.l, 1991.

BARROS, M.V.G. et al. **Educação física escolar na perspectiva da promoção da saúde:** um estudo de revisão. Pernambuco, UPE, 1998. (artigo6.html em www.upe.br).

BASSOLI, A. **O tema saúde na educação Física escolar:** Uma visão patogenética ou salutogenética? In KUNZ, E; HILDEBRANT-STRAMANN. **Intercâmbio Científico Internacional em Educação Física e Esporte.** Ijuí, Unijui, 2004.

BERTO, Rosianny Campos; SCHNEIDER, Omar. **Saúde, higiene, educação física e cultura escolar:** um olhar sobre a infância a partir da revista Educação Physica. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. Anais... Goiânia: UCG, 2006. v. 1. CD-ROM.

BETTI, Mauro; CARVALHO, Yara Maria; DAÓLIO, Jocimar; PIRES, Giovani. **A avaliação da Educação Física em debate**: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Campinas, v. 1, n. 2, p.183-194, nov. 2004.

BRUGNEROTTO, Fábio; SIMOES, Regina. **Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física:** um enfoque sobre saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2009 .

CARBINATTO, Michelle; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo e saúde**: a religação dos saberes. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 185-200, maio 2006.

CARDOSO, M.; GAYA, A.C.A. **As preocupações e o grau de importância atribuídos por crianças e jovens ao complexo corpo, saúde, aspecto, e condição física.** Revista Perfil, v.1, n.1, p.92-5, 1997.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de. **Atividade Física na perspectiva crítica de Promoção da Saúde:** Por outra compreensão da Educação Física**.** Monografia de Especialização. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Fio Cruz. Rio de Janeiro: 2008. 65 p.

CARVALHO, Fabio F. B. de. **Análise crítica da Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde na Perspectiva da Educação Física através do enfoque radical de promoção da saúde. Saúde soc.**, São Paulo, v. 18, n. 2, June 2009 . Available from

CARVALHO, Tales de. **Atividade física e saúde:** Orientações básicas sobre atividade física e saúde para profissionais das áreas de educação e saúde. Brasília: Minist Educ & Desport, 1995. 68 p.

CARVALHO, Tales de.; NÓBREGA, ACL da.; LAZZOLI, JK. **Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde**. Revista Brasileira de Medicina

Esportiva, v. 2, n. 4, Out/Dez, 1996. CARVALHO, Yara Maria. de. **Saúde/Atividade física.** 1990. 26 f. Tcc (Graduação) - Unicamp, Campinas, 1990.

CARVALHO, Yara Maria de. **Educação física e saúde coletiva**: uma introdução. In: LUZ, Madel Teresinha. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva:** estudo sobre racionalidades médicas e práticas corporais. São Paulo: Hucitec, 2003.

CARVALHO, Yara Maria de. **Educação física e saúde**: releitura e perspectivas. *In*: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 12., **Anais...** Caxambú. MG: CBCE. outubro/2001.CD-ROM.

CARVALHO, Yara Maria de. **Entre o biológico e o social. Tensões no debate teórico acerca da saúde na educação física.** Motrivivência Ano XVII, Nº 24, P. 97-105 Jun./2005.

CARVALHO, Yara Maria de. **Saúde, sociedade e vida**: um olhar da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte s, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio 2006.

CARVALHO, Yara Maria de. **Atividade Física e saúde**: onde está e quem é o "sujeito " da relação? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* Campinas: Autores Associados. V. 22, n. 2, p. 9-21, 2001b.

CARVALHO, Yara Maria de. **O mito atividade física/saúde.** São Paulo: Hucitec, 1995. 133 p.

CARVALHO, Yara Maria de. **O mito da atividade física/ saúde.** 1993. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas, 1993.

CARVALHO, Yara Maria de; CECCIM, R. B. **Formação e educação em saúde:** aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Org.). *Tratado de saúde coletiva.* São Paulo: Hucitec, 2006. p.149-180.

CARVALHO, Yara Maria de. MANOEL, Edson de Jesus. **Para além dos indicadores de avaliação da produção intelectual na grande área da saúde.** Revista Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 193-225, setembro/dezembro de 2006.

CARVALHO, Yara Maria de; MANOEL, Edisons de J.. **O livro como indicador da produção intelectual na grande área da saúde**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 29, n. 1, p. 61-73, set. 2007.

CASTRO, Glaucia Cristina de, GONÇALVES, Aguinaldo. **Intervenção e formação em Educação Física com destaque à Saúde.** Motriz, Rio Claro, v.15, n.2, p.374-382, abr./jun. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**,** CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução nº. 07 de 31 de março de 2004.**

_____. Parecer CNE/CES 0138/2002, de 03/04/2002.

CONTE, Marcelo; GONÇALVES, Aguinaldo. **Dimensões controversas da interação saúde coletiva/atividade física**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

COUTINHO, Silvano Silveira. **Atividade física no Programa Saúde da Família em municípios da 5ª Regional de Saúde do Estado do Paraná, Brasil.** 140f**.** Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

CHACON-MIKAHIL, Mara Patrícia Traina; MONTAGNER, Paulo César; MADRUGA, Vera Aparecida. **Educação Física:** formação acadêmica e atuação profissional no campo da saúde. Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.192-198, jan./mar. 2009

DA ROS, Marco Aurélio; VIERA, Ricardo Camargo CUTOLO, Luiz Roberto Agea. **EDUCAÇÃO FÍSICA - Entre o biológico e o social. Há conflito nisto?** Motrivivência Ano XVII, Nº 24, P. 107-117 Jun./2005.

DA SILVA, J. G. F. **Atividade Física, Saúde e Cultura Corporal:** O embate teórico a partir das publicações da revista brasileira de Ciências do Esporte – RBCE (2000 a 2003). Salvador, Monografia (Especialização). Universidade Federal da Bahia, 2006.

DECIAN. Carla Regina. **Atividade e Física e Saúde:** uma análise de três propostas no campo acadêmico da Educação Física. UNIJUÍ. TCC. Departamento de pedagogia curso de bacharelado e licenciatura em educação física. Ijuí, 2004. 70 p.

DELLA FONTE, Sandra Soares.; LOUREIRO, R. **A ideologia da saúde e a educação física**. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.18, n.2, p.126-132, jan. 1997.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Cultura corporal e saúde**: um discurso ideológico. 1996. 210 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

DEVIDE, F. P. **Educação Física, Qualidade de Vida e Saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção.** Revista Movimento, Porto Alegre, V. 8, n. 2, p.77-84, maio/agosto, 2002.

DEVIDE, F.P. **Educação física e saúde**: em busca de uma reorientação para a sua práxis. Revista Movimento. Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 44-55,1996b.

DEVIDE, F.P. FERREIRA ,M.S. **Exercício e saúde**: a percepção discente – um estudo exploratório. Revista Brasileira de Atividade Física Florianópolis*:* UFSC, 1989.

DEVIDE, F.P. **Tendências teóricas a respeito da relação histórica entre a Educação Física e a saúde.** Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, lazer e Dança.Gramado, p. 401-407, 2000.

DEVIDE,F.P.A **Escada da Aptidão para toda a vida sob o enfoque da Promoção da Saúde: uma análise crítica.**Anais do 11°Congresso Internacional de Educação Física/FIEP. Foz do Iguaçu, p. 57, 1996a.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física.** Boletim Germinal. Maringá, v. 6, 03/2009**.** Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#dois>.

ESPÍRITO-SANTO, Giannina; MOURÃO, Ludmila. **A auto-representação da saúde dos professores de educação física de academias**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 39-55, maio 2006.

FARINATTI, Paulo Tarso. **Educação Física Escolar e Aptidão Física**: Um Ensaio sob o Prisma da Promoção da Saúde. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Santa Maria, v.16, n.l, p. 42-48, 1994.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Corporeidade e formação do profissional na área da saúde.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 93-102, maio 2006.

FERNANDES, Wânia Ribeiro; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Educação em saúde da pessoa idosa em discursos e práticas:** atividade física como sinônimo de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 14, n. 33, June 2010

FERREIRA, Marcelo G. **Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora**. Revista Movimento**,** v.4, n.7, p.21-33, 1997.

FERREIRA, Marcos Santos. **Aptidão física e saúde na educação física escolar**: ampliando o enfoque. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FERREIRA, Marcos Santos; NAJAR, A L. **Programas e campanhas de promoção da atividade física.** Revista ciência & saúde R M. **Atividade física: uma necessidade para a boa saúde na terceira idade.** Revista brasileira em promoção da saúde. 18(003) 152-156, 2005.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da informação**: governo dos corpos no mercado da vida ativa. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe (Org.). **Educação física e saúde coletiva:** políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Ed. da Ufrgs, 2007. 129 p.

FREITAS, Fabiana Fernandes de. **A educação física no serviço público de saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007. 157 p.

FREITAS, Fabiana Fernandes de; BRASIL, Fernanda Kundrát; SILVA, Cinthia Lopes da. **Práticas corporais e saúde**: novos olhares. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 169-183, maio 2006.

GARCIA, Emerson Silami; LEMOS, Katia Lucia Moreira. **Temas atuais em educação física e esportes.** Belo Horizonte: Saúde, 2000. 190 p.

GARCIA, Emerson Silami; LEMOS, Katia Lucia Moreira. **Temas atuais VI em educação física e esportes.** Belo Horizonte: Saúde, 2001. 231 p.

GARCIA, Emerson Silami; LEMOS, Katia Lucia Moreira. **Temas atuais VII em educação física e esportes.** Belo Horizonte: Saúde, 2002. 270 p.

GARCIA, Letícia de Vilhena. **A graduação em Educação Física na UCB no período de 1976 2004: Análise das matrizes curriculares no contexto da relação Educação Física e Saúde.** Dissertação (Mestrado). 2005. Universidade Católica de Brasília. 152 p.

GAYA, Adroaldo. **Educação Física**: educação e saúde? *Revista da Educação Física da UEM,* Maringá, v.l, n.l, p.36-38, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Indicações para o Estudo do Movimento Corporal Humano da Educação Física a partir da Dialética Materialista.** Santa Maria: UFSM, 1990 (mimeo).

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Educação física, ciência e saúde**: notas sobre o acervo do Centro de Memória do Esporte (UFRGS). **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, June 2010 .

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GOMES, Ivan Marcelo; PICH, Santiago; VAZ, Alexandre Fernandez . **Sobre algumas vicissitudes da noção de saúde na sociedade dos consumidores**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 137-151, maio 2006.

GONÇALVES, Aguinaldo. **Para quê a saúde coletiva na educação física?:** Reflexões de profissional na área há vinte anos**.** Revista de Educação Física da UEM. Maringá, v. 15, n. 1, p. 89-93, 1. sem. 2004.

GONÇALVES, Aguinaldo. **Saúde e América Latina - Contribuições e Metodológicas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte*,* Santa Maria,v.l 1, n.l, p. 14-18, 1989.

_____. **Atividade física**: uma questão de saúde pública. Revista Discorpo, v.11, n.2, p.41-47, 2001.

_____ **Saúde coletiva e urgência em Educação Física e esportes**. Coleção Corpo e Motricidade. Campinas/SP : Papirus, 1997.

_____ **A contribuição da Epidemiologia da Atividade Física para a área da Educação Física/Ciências do Esporte**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 17, n. 2, p. 161-166, 1996.

GONÇALVES, Agnaldo; e PIRES, G.L. **Educação Física e Saúde**. Motriz, v. 5, n. 1, p. 15-17, 1999.

GUEDES, Dartagnan Pinto**. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar**. MOTRIZ - Volume 5, Número 1, Junho/1999.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. **Atividade física, aptidão física e saúde**. Revista Brasileira de Atividade física & Saúde, v.1, n.1, p.1835, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. **Atividade física e saúde:** uma proposta de promoção da saúde. Revista APEF- Londrina, v.7, n.13, p.15-22, 1992.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. **Projeto atividade física e saúde**: uma proposta de promoção de saúde. In: Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina. V. 7, n. 13, p. 15-22. 1992.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. **Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção de Saúde.** Revista da APEF. Londrina, v.9, n.16, p.3-14, 1994.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto **Educação física escolar**: uma proposta de promoção de saúde. In: Revista da associação dos professores de educação física de Londrina. V. 7, n 14, p. 16-23, 1993a.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto**. Exercício Físico na Promoção de Saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto **Subsídios para a implementação de programas direcionados a promoção de saúde através da educação física escolar.** In: Revista da associação dos professores de educação física de Londrina. V. 8, n 15, p. 3-11, 1993b.

HADDAD, Ana Estela et al . **Formação de profissionais de saúde no Brasil**: uma análise no período de 1991 a 2008. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 3, June 2010 .

KUNZ, Elenor; SANTOS, L. M. E. "**O Ministério da Saúde adverte**: Viver é prejudicial à Saúde". XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 2005. (Mimeo)

LANGTON, C. V. **Saúde e educação physica**. Educação Physica, Rio de Janeiro, n. 15, p. 17-18 e 70-71, fev. 1938.

LOVISOLO, Hugo. **Atividade física, educação e saúde.** Rio de janeiro: Sprint, 2000. 112p

LUPTON, Deborah. **"Desenvolvendo-me por inteiro":** cidadania, neoliberalismo e saúde contemporânea no currículo de Educação Física. Revista Movimento Porto Alegre, v.9, n. 3, p.11-31, set./dez. de 2003.

LUTHER, Márcia et al. **A produção de conhecimentos da área Atividade Física Relacionada à Saúde perante os desafios da fragilidade da vida**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS EM SAÚDE. *Anais...* III Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde. Florianópolis: ABRASCO, 2005. *(*CD-ROM)

MAIA, Adriano Fortes. **Educação física e saúd*e:*** reflexões a partir do "dilema" clínico/epidemiológico. In: ANJOS, José Luiz (Org.). **Ensaios**: educação física e esportes. n. 4. Vitória: CEFD/ UFES, 1996, p. 61-81.

MAITINO, Edison Moraes. **Interfaces da Educação Física Escolar com a saúde**. Revista Mineira de Educação Física. Universidade Federal de Viçosa - Departamento de Educação Física, Viçosa, MG, v. 9, n. 2, ano IX, p. 96-114, 2001.

MAITINO, Edison Moraes. **Saúde na Educação Física Escolar**. Revista MIMESIS - Ciências Humanas, Universidade do Sagrado Coração, Bauru, SP, Brasil. v. 21, n. 1, p.73-84, 2000.

MARQUES, António Teixeira; GAYA, A.C.A.. **Atividade física, aptidão física e educação para a saúde**: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista*. Paulista Educação. Física*., São Paulo,* 13(1): 83-102, jan./jun. 1999.

MATSUDO, S. Andrade, D. et al. **Promoção da saúde mediante o aumento do nível de atividade física**: a proposta do programa Agita São Paulo. Revista Âmbito Medicina esportiva. Vol. 7 pp.253-261, 2001.

MATSUDO, V. **A experiência do Agita São Paulo na promoção da atividade física como instrumento de combate à obesidade infanto-juvenil.** Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, v.20, p.35-36, set. 2006. Suplemento n.5. • 35. XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa, 2006.

MATTIELLO JUNIOR, Edgard e GONÇALVES, Aguinaldo. **Entre a Bricolagem e o Personal Training ou... a Relação Atividade Física e Saúde nos Limites da Ética**. In:XII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais...* XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas: CBCE, 2001. *(CD-ROM)*

_____**. Saúde Coletiva, atividade física e violências.** In: GONÇALVES, Aguinaldo et al. Conhecendo e discutindo saúde coletiva e atividade física. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2004. p.41-60.

MATIELLO JÚNIOR, Edgard; GONÇALVES, Aguinaldo; MARTINEZ, Jéssica Félix Nicácio. **Superando riscos na atividade física relacionada à saúde**. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 39-61, jan./abr. 2008.

MATTIELO JUNIOR, Edgard; CAPELO, Paulo; BRECH, Jaime (Org.). **Ensaios alternativos latino-americanos de educação física, esportes e saúde.** Florianópolis: Copiart, 2010. 200 p.

MELO, Vitor Andrade. **"ESPORTE É SAÚDE":** desde quando?. Revista Brasileira de Ciências. Esporte, v. 22, n. 2, p. 55-67, jan. 2001.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Corpo, biologia e educação física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 24, n. 1, p. 9-22, set. 2002.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NOBREGA, Terezinha Petrucia da**. O Brazil Médico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, Mar. 2008 .

MENESTRINA, Eloy. **Educação física e saúde.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. 109 p.

MENESTRINA, Eloy. **Educação física numa concepção de educação para a saúde.** Ijui: Unijuí, 1993. 55p

MINAYO, Maria Cecília et.al. **Qualidade de vida e saúde**: um debate necessário. Revista Ciência & Saúde Coletiva, volume 5, número1, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Bases científicas da educação física:** (contribuição ao método nacional de educação física). 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1948. 183 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Bases científicas da educação física:** (contribuição ao método nacional de educação física). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. 145 p.

MIRA, C.M. **O declínio de um paradigma: ensaio crítico sobre a relação de causalidade entre exercício físico e saúde**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. 2000.

MORAES, Davi José de Almeida. **Formação de Professores de Educação Física na FACED/UFBA e o trato com o conhecimento da Saúde:** realidades e possibilidades. Monografia de Especialização. Universidade Federal da Bahia, 2008.

MORAIS, Pedro Paulo. **Relação entre nível de atividade física e indicadores de qualidade de vida**. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, 2003, Caxambu - MG. Anais do COMBRACE. São Paulo: Autores Associados, 2003. v. 1. p. 1-2.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Org.). **Educação física e produção do conhecimento:** (corporeidade, esporte, lazer, saúde. Rio de Janeiro: Edufpa, 2009. 192 p.MOTA, J. **A escola a educação física e a educação da saúde**. Horizonte, v.48, n.8, p.208-12, 1992.

MOTA, J. **A escola, a educação física e a educação para a saúde**. Revista Horizonte, v.8, n.48, p.208-212, 1992.

NAHAS, Markus V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida.** 2ª ed. Londrina: Midiograf, 2001.

NAHAS, Markus V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida mais ativo. Londrina/PR : Midiograf S.A., 2001.

NAHAS, Markus V. **Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde**. 2.ed. Florianópolis, UFSC, 1989.

NAHAS, Markus V. **O Pentáculo do bem-estar:** base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. Revista Brasileira de Atividade física & Saúde, v.5, n.2, p.4859, 2000.

NAHAS, Markus V., et al. **Crescimento e Aptidão Física Relacionada à Saúde em escolares de 7 a 10 anos - Um estudo longitudinal**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Santa Maria, v. 14, n.l,p.7-16, 1992.

NAHAS, Markus, CORBIN, C. **Aptidão física e saúde nos programas de educação física:** desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. Revista Brasileira de Ciência e Movimento. São Caetano do Sul.V. 6, n. 2, p. 47-58, 1992.

NAHAS, Markus, CORBIN, C. **Educação para a aptidão física e saúde:** justificativa e sugestões para implementação nos programas de educação física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento Humano**, v.8, n.3, p.14-22, 1992b.

NERI, Anita Liberalesso; JORGE, Mariana Dias. **Atitudes e conhecimentos em relação à velhice em estudantes de graduação em educação e em saúde:** subsídios ao planejamento curricular. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 23, n. 2, June 2006 .

NEVES, Ricardo Lira de Rezende. **Saúde na Educação Física**: Hegemonia e Contra Hegemonia no "GTT Atividade Física e Saúde" do CBCE – período de 1997 a 2003. 2004, Dissertação de Mestrado (Educação Física), Universidade Católica de Brasília, Brasília.

NIEMAN, Dr. PH. David C. **Exercício e saúde**: como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento. Tradução: Dr. Marcos Ikeda. 1ª ed. São Paulo/SP : Manole, 1999.

NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FEITOSA, Laura Martins. **Ação formativa e o desafio para a graduação em saúde. Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, June 2010 .

NOGUEIRA, Leandro. PALMA, Alexandre. **Reflexões acerca das políticas públicas de promoção de atividade física e saúde:** Uma questão histórica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, V. 24, N° 3 p. 103-2119, 2003.

NOVAES, Caio Rotta Bradbury **Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física.** Motriz, Rio Claro, v.15 n.2 p.383-395, abr./jun. 2009.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. et al. **As teses da faculdade de medicina do Rio de Janeiro: origens da relação educação física e saúde na escola.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

PALMA, Alexandre et al. **Dimensões epidemiológicas associativas entre indicadores socioeconômicos de vida e prática de exercícios físicos**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 119-136, maio 2006.

PALMA, Alexandre. ; SALOMÃO, L ; NICOLODI, A. G. ; CALDAS, A. . **Reflexões acerca da adesão aos exercícios físicos**: comportamento de risco ou vulnerabilidade?. Movimento (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 83-100, 2003.

PALMA, Alexandre. ; VILAÇA, MM . **O sedentarismo da epidemiologia**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 31, p. 105-119, 2010

PALMA, Alexandre. **Atividades físicas, processo de saúde-doença e condições sócio-econômicas:** uma revisão da literatura. Revista Paulista de Educação Física, v.14, n.1, p.97106, jan/jun. 2000.

PALMA, Alexandre. **Educação física, ciência e saúde**: outras perspectivas. *In*: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. 12., **Anais...** Caxambú: CBCE. 2001a. CD-ROM.

PALMA, Alexandre. **Educação Física, Corpo e saúde:** uma reflexão sobre outros modos de olhar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: Autores Associados. V. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

PALMA, Alexandre. **Exercício Físico e Saúde. Sedentarismo e Doença:** Epidemia, Causalidade e Moralidade. Motriz, Rio Claro, v.15 n.1 p.185-191, jan./mar. 2009.

PASQUIM, Heitor Martins. **A saúde coletiva nos cursos de graduação em Educação Física. Saúde soc.**, São Paulo, v. 19, n. 1, Mar. 2010

PINA, Leonardo Docena. **Atividade Física e Saúde:** Uma Experiência Pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico Crítica. Motrivivência Ano XX, Nº 30, P. 158-168 Jun./2008.

PIRES, Giovani de Lorenzo. **A Educação Física e o discurso midiático:** abordagem crítico - emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação. Subsídios para a saúde?. 2000. 231 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2001.

PITANGA, Francisco José. **Epidemiologia da Atividade Física, Exercício Físico e Saúde.** 2. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2004.

PITANGA, Francisco José. **Associação entre nível de prática de atividade física e variáveis de aptidão física relacionada à saúde.** 1998. 144 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 1998.

QUINT, Fernanda Ouriques et al**. Reflexões sobre a inserção da educação física no programa saúde da família.** Motrivivência Ano XVII, Nº 24, P. 81-95 Jun./200

RAMOS, Marcy Garcia; GONÇALVES, Aguinaldo. **Saúde e atividade física**: recortes e indicativas da realidade atual. Revista Treinamento Desportivo, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 62-73, 2000.

RODRIGUES, S. L. C. **Educação Física e Saúde:** superações e atualizações nos paradigmas da aptidão física e da Cultura Corporal. Pernambuco, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

RODRIGUES, S. L. C. **Educação Física e Saúde:** superações e atualizações nos paradigmas da aptidão física e da cultura corporal. Pernambuco, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

SANTURBANO, Ana Cláudia. **A Educação Física e a saúde escolar:** desvendando identidades. 1991. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1991.

SCHNEIDER, Omar. **Educação física como promoção da saúde:** contradições de um discurso. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Universidade Federal de Santa, v. 21, n. 1, p. 872-878, 1999.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. **Intelectuais, educação e educação física:** um olhar historiográfico sobre saúde e escolarização no Brasil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 27, n. 3, p. 73-92, maio 2006.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. **Saúde e escolarização**: representações, intelectuais, educação e educação física. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, 2006. v. 1, p. 111-133.

SERGIO, Manoel. **Motricidade humana e saúde.** Revista de Educação Física da UEM. Maringá, v. 12, n. 2, p. 129-138, 2. sem. 2001

SILVA, Suely Soares da. **Atividade física e saúde : uma visão contemporânea.** 1997. 57 f. Tcc (Graduação) - Curso de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1997.

SILVA. Maria Cecília de Paula. **A educação física escolar/saúde:** o discurso médico no século XIX. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 25, n. 2, p. 97-112, jan. 2004.

SIQUEIRA, Fernando Vinholes et al . **Aconselhamento para a prática de atividade física como estratégia de educação à saúde. Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, Jan. 2009 .

SOARES, C. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lucia. **O pensamento médico higienista e a educação física no Brasil:** 1950 - 1930. 1990. 154 f. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo, 1990.

SOBRAL, F. **Investigação das relações entre saúde e desporto**: história, estado actual e perspectivas de evolução.In: BENTO, J.O.: MARQUES, A.T. **Desporto saúde e bem-estar**. Porto, FCDEF/UP, 1988. p.41- 52.

_____ **Que desporto, que saúde?** Uma revisão de conceitos, métodos e expectativas. Horizonte, v.56, n.10, p.43-51, 1993.

SOUTO, Valeska Ilienko Villela. ; SHIGUNOV, V. . **Esporte de competição para crianças e adolescentes:** saúde ou exploração?. In: Juarez Vieira do Nascimento; Adair da Silva Lopes. (Org.). Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes. Londrina/PR: Midiograf, 2003, v. , p. 187-200

TAFFAREL, Celi Zulke; MORAES. Davi José de Almeida. **Cultura corporal e saúde:** um estudo a partir das abordagens epistemológicas das pesquisas realizadas no Brasil. Salvador/BA UFBA. Anais Seminário estudantil de Pesquisa VII Seminário de Pesquisa e Pós-graduação (VII SEMPPG). XV Seminário Estudantil de Pesquisa (XXV SEMEP).

TOLEDO, Ario da Silva. **As representações sociais do profissional de Educação Física construídas por profissionais de saúde.** Dissertação (Mestrado). Curso de Educação Física. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003. 77 p.

VICENTIN**;** Ana Paula Martins; GONÇALVES, Aguinaldo. **Saúde coletiva e atividade física:** as políticas públicas respondem e incorporam as realidades setoriais? Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 7, n. 2, p. 24-37, maio/ago. 2009.

VILARTA, Roberto (Org.). **Saúde coletiva e atividade física:** conceitos e aplicações dirigidos a graduação em educação física. Campinas: Ipes, 2007. 161 p.

ZAMAI, Carlos Aparecido et al. **Concepções sobre a prática de atividades físicas e saúde na educação física e esportes.** Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 7, n. 3, p. 86-, set./dez. 2009.

ZAMAI, Carlos Aparecido. **Atividade física e saúde: análise do nível de conhecimento de professores do Estado de São Paulo**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.