

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O SUS COMO HORIZONTE DE ATUAÇÃO

*Marcos Bagrichevsky*¹

*Adriana Estevão*²

Resumo: O texto buscou analisar de maneira sintética e crítica, aspectos contextuais e pressupostos relacionados à formação profissional em Educação Física, considerando as novas perspectivas de atuação da área nos Serviços de Saúde Pública. Para complementar a discussão, utilizamos algumas reflexões inerentes à proposta curricular de um curso recentemente implantado no sul do país.

Palavras-chave: Formação Profissional; Educação Física; Serviços de Saúde Pública.

PERSPECTIVES TO THE PROFESSIONAL FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION: THE SUS AS AN HORIZON OF INTERVENTION

Abstract: The essay aimed to analyse in a synthetic and critical way, contextual aspects and pressuposts related to the professional formation in Physical Education, considering the new perspectives of actuation in the Health Public Services. To complement the discussion, we made use of some reflections about the curricular proposal from a recently academic course implanted in the south of the country.

Key-words: Professional Formation; Physical Education; Public Health Services.

¹ Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente (UNICAMP)/ Universidade Estadual de Santa Cruz

² Doutora em Ciências sociais (PUC-SP)/Universidade Regional de Blumenau

INTRODUÇÃO

O exercício de (re)pensar finalidades, pertinências e principais problemáticas a serem enfrentadas por determinada profissão é imprescindível como prática salutar de análise de sua legitimidade social. O balanço da produção do referido campo de conhecimento, o delineamento de suas intervenções e os embates fundamentais em um dado contexto histórico-social, são preocupações basilares para se construir tal reflexão com alguma solidez. Desse tipo de análise podem resultar diagnósticos e prognósticos favoráveis para a atividade profissional que se pretende focar.

Nessa ótica cabe suscitar a seguinte indagação: o que deve caracterizar um curso de formação de nível universitário? E ainda, porque certas profissões, incluindo entre elas o professor de Educação Física, precisam de um curso superior? Parece razoável pensar que a resposta para os questionamentos aponte a exigência de uma formação mais complexa e elaborada, com maior aporte técnico-científico e nível de reflexão crítica, mediante dificuldades contextuais no cotidiano para se adquirir esses mesmos conhecimentos fora da universidade.

Sob uma perspectiva ética, portanto, as instituições de ensino superior precisam ofertar aos alunos condições que lhes possibilitem adquirir embasamento suficiente para o cumprimento socialmente satisfatório da ocupação desejada, ao mesmo tempo em que não seja possível a esses discentes adquirirem sistematicamente por si sós, o mesmo grau de formação/competência fora delas, seja através de livros, de cursos preparatórios ou das próprias experiências pessoais.

É fato – possível de se constatar em estatísticas disponíveis na página eletrônica do MEC – que tem ocorrido um crescimento exponencial na criação de cursos de Educação Física (EF) em todo Brasil. Aliás, segundo essas próprias fontes oficiais, a EF em termos do quantitativo total de cursos de graduação que detém atualmente, entre todos as profissões que compõem a área da saúde, só fica atrás em números absolutos da Psicologia. As instituições particulares ‘lideram o *ranking*’ na abertura de novas licenciaturas e bacharelados. Diante de tais fatos não parece absurdo suspeitar que talvez, a vertiginosa ampliação na oferta de vagas em EF não venha sendo acompanhada com qualidade suficiente nesse tipo de formação universitária.

Essa preocupação pode ser situada inclusive, na dimensão dos novos horizontes profissionais para atuação do professor de EF no campo da Saúde Coletiva (leia-se Sistema Único de Saúde [SUS] – Programa de Saúde da Família [PSF]), no sentido de

pensar se eles ‘encontram eco’ nas determinações legais do Ministério da Educação para a área da EF.

Com percepção da relevância e complexidade dos aspectos aí imbricados e, considerando os documentos reguladores do Conselho Nacional de Educação para licenciaturas e bacharelados em EF (Pareceres 09/2001, 21/2001 e 28/2001 e Resolução 02/2002 do CNE/CP, bem como os Pareceres 0138/2002, 58/2004 e 400/2005 e Resolução 07/2004 do CNE/CES [Diretrizes Curriculares da Educação Física]), foram empreendidos esforços na tentativa de se traçar breves considerações a respeito de um mote muito caro à formação educacional contemporânea da EF: perspectivas preparatórias para intervenção nos serviços de saúde pública, considerando as recentes demandas de políticas públicas inter-ministeriais, que incluem a área nas equipes multidisciplinares do PSF.

Tomando como referência o panorama problematizado e sem a pretensão de responder necessariamente alguma questão em particular, o objetivo do presente ensaio foi construir uma reflexão acerca do contexto conjuntural levantado, articulada em dois momentos. Primeiro, resgatamos resumidamente sob quais condições repousa a herança histórica dos atuais cursos de EF ofertados no país. Depois, reconhecendo como prioritária a necessidade da criação de estratégias curriculares voltadas à formação crítica do alunado e sensíveis às diretrizes das políticas de Atenção Básica à Saúde e do SUS (em particular, a que se refere ao PSF), tomamos emprestadas anotações pontuais de uma experiência curricular recente na implantação de um curso de EF (licenciatura) na região sul do país, para complementar observações e problematizações.

Alguns apontamentos para iniciar o debate

A EF brasileira atingiu o final do século passado relativamente consolidada como profissão, porém com um sério problema de legitimidade. Na verdade, o impasse específico ocorreu em função das profundas marcas – *ainda presentes* – de uma herança conservadora histórica, na qual seu papel no país sempre esteve ligado à defesa de um nacionalismo que atendia interesses do militarismo e de um estrato populacional privilegiado economicamente. Ao voltarmos nossos olhos para a trajetória da área nos últimos cinquenta ou sessenta anos, se verifica que, em geral, esta sempre esteve

alinhada com as ideologias hegemônicas e voltada ao atendimento de projetos conservadores de sociedade.

Contudo, foi principalmente a partir da década de 1980 que aflorou, de forma mais nítida, certo movimento intelectual no campo da EF, produtor de um conjunto de obras críticas pontuais que promoviam questionamentos fulcrais nas bases políticas, sociais e epistemológicas da Educação Física brasileira (MEDINA, 1983; OLIVEIRA, 1983; CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1992; OLIVEIRA, 1994; SOARES, 1994; CAPARROZ, 1997; DAOLIO, 1998; BRACHT, 1999). Pode-se dizer que emergiu uma expressão coletiva contra-hegemônica que, no seu processo de consolidação, pôs em xeque o padrão conceitual de EF vigente da época, fundado no chamado ‘paradigma’ da *aptidão física*.

Tal movimento, a partir daquela década, seguiu produzindo uma série de contrapontos ao modelo predominante até então, buscando explicitá-los por meio da pertinência argumentativa de seus pressupostos. Essa manifestação coletiva carregava características próprias. Tratava-se de um movimento que se viabilizou em função da interlocução da EF com as Ciências Sociais, a qual se dera pela ‘importação’ do referencial marxista para as análises do/no campo.

Fruto dessa inter-relação, a abordagem emergente sublinhava como finalidade fundamental para a área o seu engajamento no projeto de reestruturação substancial da sociedade, através do qual deveria expressar sintonia com comprometimentos ético-políticos, educacionais e culturais, visando a melhoria da realidade pública da população brasileira.

Entretanto, a EF ingressou nos anos de 1990 com um problema a resolver. A dita ‘crise dos paradigmas’, que afetou as Ciências Sociais como um todo, interferiu também, por extensão, naqueles campos profissionais que lhes tomaram emprestado um acúmulo de debates, como foi o caso da EF.

Como resultado da crise política neoliberal na década mencionada, esses referenciais foram postos em dúvida. Já que a conjuntura da época foi recessiva, os movimentos críticos da EF que dali surgiram foram igualmente atingidos no período. Uma outra manifestação política interna no campo fez surgir certas discussões travadas também nos anos de 1990, tendo como pano de fundo a questão da regulamentação da profissão.³

³ Sobre o assunto, consultar o livro de Lino Castellani Filho. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

As *nuances* acerca desses embates políticos e epistemológicos da/na EF – que não exploraremos aqui em função da limitação de espaço no texto e do nosso propósito maior – sem dúvida, ensejam pistas interessantes para se pensar os rumos dos cursos de formação da área, que comentamos no tópico a seguir.

Formação profissional e intervenção em Educação Física

O panorama anterior de idéias esboçado permite arriscar algumas percepções preliminares sobre práticas e concepções dos professores de EF na contemporaneidade, principalmente, se lançarmos um olhar atento ao perfil dos cursos, a partir dos quais esses profissionais têm sido formados. Com algum grau de confiabilidade, pode-se afirmar que as características dessa atuação no presente (ainda) são influenciadas pelas diferentes etapas de desenvolvimento das escolas de ensino superior da área, ao longo de sua história constitutiva.

No início, os cursos – mediados pelos militares e sob influência do movimento médico-higienista, que objetivavam o fortalecimento do Estado-Nação e a eugenia da ‘raça brasileira’ – introduziram os métodos ginásticos no país. A partir dos anos de 1940, foram criadas as primeiras licenciaturas (SOARES, 1994).

Um fato peculiar chama a atenção durante o percurso evolutivo de tais escolas, desde sua origem até meados da década de 1980. Para se ingressar nas mesmas através dos exames vestibulares, exigia-se pontualmente, além das provas de conhecimento cognitivo, aprovação dos candidatos nos chamados *testes de habilidades físicas específicas*, que constavam de tarefas motoras complexas, nas quais eram requeridos elevados índices de desempenho/aptidão.

E aí vem à tona uma primeira contradição: porque solicitar do futuro professor um alto padrão de performance física e técnica, se a necessidade primária durante sua formação (supostamente) seria *aprender a ensinar*? Contribuiria essas aferições para posterior qualificação no exercício da docência? Muito provável que não!

Por outro lado e, sem querer defender tal exigência, não se pode dizer que seria inesperada essa idiosincrasia, considerando os profundos sulcos disciplinadores que fundaram a EF, conforme comentado antes.

Mas a impropriedade não se limitava, apenas, ao momento de seleção para o ensino superior. Na verdade, representava o começo da caracterização de um perfil formativo que se edificava sob bases experienciais acrílicas: repetição de práticas

corporais que serviam para doutrinar vontades servis e garantir a manutenção dos interesses dominantes (econômicos e políticos, sobretudo) de certo segmento da sociedade. O esporte, a ginástica, as atividades físico-lúdicas, a saúde, repousavam sob irrefutáveis sentidos intrínsecos, dados *a priori* pela própria existência das disciplinas curriculares nos cursos, que se autojustificavam desprovidas de sua identidade cultural.

Mesmo hoje é possível detectar no currículo de parte das escolas de EF, preocupações centradas na melhoria da aptidão física/atlética e com a aprendizagem de gestos e técnicas motoras estereotipadas (nas chamadas disciplinas práticas), em detrimento do estímulo à reflexão (síntese entre competências ‘teóricas’ analíticas e vivenciais) dos futuros professores. Inclusive, Mocker (1992, p. 49) reconhece que certos cursos “permanecem envolvidos por uma visão reducionista, implementando [a defesa do] desporto e [da] saúde [individual] como justificativas inquestionáveis e unilaterais de seus currículos”.

Cabe enfatizar que adotando a presente linha de raciocínio, não se está negando a importância das atividades práticas (vivências, experimentações) nos referidos cursos. Muito pelo contrário! Até porque o acesso dos alunos aos conhecimentos precisa ser estimulado pela ação mediadora dos professores no ensino superior.

Aliás, acreditamos que o compromisso ético de qualquer docente universitário subsume, justamente, a necessidade deste assumir seu papel como agente interlocutor junto aos graduandos durante esse processo formativo, primando sempre pela tentativa de estimulá-los/auxiliá-los no estabelecimento de sínteses e significações entre as formulações teóricas abordadas e sua aplicação contextual no cotidiano. É inadmissível que o papel das escolas de ensino superior e daqueles que as representam, seja simplesmente, de ‘acompanhamento’ nas diversas ‘práticas’ e estágios proporcionados aos alunos nos currículos.

Segundo Go Tani (1992), para se tornar um educador capaz de demonstrar tal competência frente à realidade que o espera, parece que, de fato, falta ao profissional de EF exercitar um maior nível de medições críticas em sua formação. O autor afirma que

Ao nosso ver, a preparação profissional em educação física está enfatizando demasiadamente a transmissão de procedimentos didático-pedagógicos pré-estabelecidos em forma de seqüências pedagógicas presas ao passado, rígidas e muitas vezes inadequadas. Em outras palavras, as famosas ‘receitas’ ou ‘fórmulas mágicas’ de ensino estão sendo transmitidas sem uma análise profunda e séria dos princípios ou conhecimentos em que elas se fundamentam. (GO TANI, 1992, p.63).

Nesse caso, deparamo-nos sim, com um modelo de formação em EF tendencioso e insuficiente, que dificulta a compreensão da realidade social que nos circunda nos micro-espacos do dia-a-dia e ainda insinua, permissivamente, uma visão distorcida da mesma, retratada pela influência dos modismos efêmeros que a mídia impulsiona de forma persuasiva.

Na apreciação de Mocker (1992), a maioria dos cursos de EF do Brasil que reconhece o esporte hegemônico enquanto sinônimo de EF, fortalece junto aos futuros professores, a concepção das aulas calcadas, unicamente, no caráter de treinamento (insistente repetição dos gestos motores desportivos). Taffarel (1992) complementa que, o esporte competitivo produz as relações que se estabelecem em uma sociedade autoritária, já que sua essência é a rivalidade, a imediatização, o rendimento.

Mesmo depois de mais de uma década, estas idéias encontram atualidade e ressonância em projetos esportivos vigentes no Brasil, que advogam a necessidade da promoção de mega-eventos como o ‘Pan 2007’ como processos alavancadores de melhorias sociais, ante as mazelas existentes em cidades como o Rio de Janeiro, por exemplo. De antemão, já se sabe que os complexos problemas historicamente instaurados nessa realidade, não serão sanados ou sequer minimizados a partir de tal movimento.

Parte considerável dos atores da EF tem ocupado papel fundamental nesse processo de interlocução argumentativa. Não raro, aqueles cujos discursos ardorosos e incondicionais em prol do esporte competitivo postulam a superação de iniquidades sociais, sequer conseguem justificar, contextualmente, a importância da EF perante seus pares da área educacional (que dirá então à sociedade?).

Para Bracht (1992)

legitimar a educação física significa, então, apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário ‘legaliza’ alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da educação (p. 139).

Apesar da EF ter sido vinculada na segunda metade do século XX, ao projeto desenvolvimentista brasileiro, amparada na noção que o esporte seria ‘prova’ de equivalência do desenvolvimento econômico do país no cenário político mundial, a recente reconfiguração no âmbito das relações do trabalho educacional estabelece

veementes interrogações quanto à necessidade dessa esportivização exacerbada no projeto pedagógico vigente da EF.

Como conclusão preliminar desse item, a partir das problematizações apontadas, defendemos a idéia de que proporcionar uma formação crítica aos alunos significa, primeiro, levar em conta que a apropriação de saberes e práticas curriculares da EF precisa considerar o entorno sócio-cultural onde as micro-relações humanas se estabelecem. Por fim, uma visão mais contextualizada da realidade na formação, com certeza, passa ao largo daquela oferecida pela preparação centrada apenas em ‘habilidades’ técnico-instrumentais ultra-especializadas, tendo em vista a construção de competências mínimas para atuação mais qualificada da/na área.

Examinando aproximações entre Educação Física e (Serviços de) Saúde Pública

Um aspecto importante a ser retomado nesse mosaico de idéias – para começar a falar da formação para atuar em nos Serviços de Saúde Pública (PSF) – é que mesmo para aquele movimento intelectual crítico emergente da EF na década de 1980, discutir *aptidão física* significava, por extensão, preocupar-se com *saúde*. Apesar dos referenciais teóricos incorporados das Ciências Sociais, não houve nem uma só voz na EF na época, que colocasse sob suspeita as dimensões exclusivamente individualistas às quais se reportava o ‘paradigma’ da aptidão física. Não foi publicado nem um só texto no período, que analisasse o descarte sociológico/coletivo que tal perspectiva incitava.

Conformou-se, por assim dizer, uma certa ‘percepção endógena’ sobre saúde na EF, quase como unanimidade entre pensadores ortodoxos e críticos. Nem mesmo os ditos ‘intelectuais progressistas’ do campo, atentaram para os questionamentos e premissas do Movimento Sanitarista na América Latina e no Brasil que atribuíam à saúde – *entendida como fenômeno complexo* – um significado resultante das condições de vida ofertadas pelo Estado à população; isto é, alimentação, moradia, (des)emprego e condições dignas de trabalho, educação, nível de renda, de acesso aos (e qualidade dos) serviços de saúde.

Esses aspectos, proficuamente explorados por muitos pesquisadores em obras de referência da Saúde Pública, entre as quais citamos apenas algumas (MINAYO, 1987; TEIXEIRA, 1989; BREILH, 1991; OPAS, 1992), sequer freqüentavam os círculos de debate na produção acadêmica da EF no período.

O fato da EF, ainda hoje, figurar timidamente nas esferas de formulação de políticas públicas de saúde e educação no Brasil parece conferir vigência a esse descompasso epistemológico histórico. Situação semelhante ocorre quanto à escassa participação da área nos principais fóruns e instâncias deliberativos do setor saúde, como os congressos da ABRASCO⁴ e da REDE UNIDA⁵ e, os manifestos/movimentos das Conferências Nacionais de Saúde⁶ e do CEBES⁷. (BAGRICHEVSKY *et al.*, 2006).

Essa lógica nos remete à compreensão deficitária sobre Saúde Pública que persiste na EF. Raramente é reconhecida como um campo de saberes e práticas sociais que expressam necessidades de caráter coletivo. Tal entendimento, inclusive, pode ser exemplificado pela continua ‘defesa’ exclusivista que alguns setores da EF inferem, tomando o ‘legado’ dos exercícios físicos como elemento identitário da área, para distingui-la e valorizá-la perante outras profissões do campo das ciências da saúde (FRAGA, 2006; QUINT *et al.*, 2005).

Se por um lado é parcialmente aceitável a generalização de que há benefícios orgânicos esperados pelo emprego de algumas modalidades de exercício física (se observados certos princípios), por outro, esses argumentos tornam-se discutíveis, na medida que pretendem sustentar uma política conservadora, uma dimensão moral que responsabiliza cada pessoa por seu próprio adoecimento e desconsidera a dinâmica sistêmica e multifária que influencia os ‘estados humanos’ no processo saúde-enfermidade. A esse perverso deslocamento de papéis⁸, bastante utilizado retoricamente em lógicas governamentais, alguns autores críticos do campo têm nomeado de ‘culpabilização da vítima’.

E nesse caso, despreza-se a possibilidade de reconhecer as (diferentes) *práticas corporais* como ‘artes de fazer’ ou ‘modos de estar’ na vida, com vínculos explícitos nas redes de interações sócio-culturais, como produtoras de satisfação pessoal, de prazer

⁴ Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (www.abrasco.org.br).

⁵ A Rede Unida (www.redeunida.org.br) conecta pessoas que executam e/ou articulam projetos que tem como objetivo comum o desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde. Caracteriza-se pela diversidade de projetos e de experimentos na área que buscam uma mudança no modelo de atenção à saúde, no modelo de ensino e na participação social no setor.

⁶ Espaço institucional importante, que tem abrigado debates e avanços fundamentais no projeto da Reforma Sanitária Brasileira e que, inclusive, vem registrando a ascensão efetiva de vários profissionais advindos das Ciências Humanas e Sociais na condução de proposições significativas no processo histórico de reformulação de políticas de saúde no país.

⁷ Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (<http://cedoc.ensp.fiocruz.br/cebes/>).

⁸ Que trata de tirar do Estado sua responsabilidade econômica de prover saúde à população, transferindo para cada sujeito o ônus por seu próprio adoecimento ou para evitar que isto ocorra.

sem obrigatoriedade e com as transformações possíveis de se obter no corpo de cada um, de maneira singular (CERTEAU, 2002; SOARES NETO, 2005).

Um fato curioso e paradoxal nesse contexto é que mesmo ainda enfatizadas tradicionalmente as preocupações voltadas ao discurso da ‘saúde positiva’ (vista como ausência de doença) nos cursos de formação da EF, tem sido por meio do anúncio público da possibilidade de intervenção sobre condições orgânicas ditas patológicas – diabetes, obesidade, etc – via a ‘terapêutica’ do exercício físico, que a área vem buscando seu lugar ao sol, tentando justificar a legitimidade e importância de sua inserção nos Serviços de Saúde Pública.

Ao tecer estas ponderações não pretendemos menosprezar a tradição que a temática dos exercícios físicos goza junto à EF. Contudo, é complicado aceitar que toda formação universitária dos professores de EF, ao longo de quatro anos, esteja assentada predominantemente em saberes biológicos; é desconcertante conceber esse processo formativo distanciado da incorporação dos movimentos micropolíticos da vida, que intelectuais e gestores da Saúde Coletiva admitem como imprescindíveis nos seus marcos teórico-metodológicos (CAMPOS, 1994; MERHY, 2002).

Ignorar essas perspectivas, deixando-as de lado em propostas curriculares da EF pode ser, de fato, uma perda substancial. Sobretudo, se a área pretender inserir-se de forma definitiva nas práticas de saúde do SUS-PSF.

Encerramos o tópico com uma provocação: é desejável que nossa participação profissional na ambiência do SUS se sustente pelo estímulo a uma cultura corporal criativa, para ‘humanizar’ a saúde das pessoas ou, apenas pela mera ação tarefaira de prescrições fisiológicas (pré-determinadas pela área médica) que buscam desenfreadamente, a evitação de ‘comportamentos de risco’ (ótica esta, passível de alguns questionamentos, inclusive do ponto de vista da eficácia pretendida)? Até quando reproduziremos a herança ‘dura’ que a história nos reputa?

Pensando alternativas para novos projetos curriculares

Pelo que se sabe até o momento, não há, ainda, escolas de EF no Brasil que tenham dimensionado em seus currículos um *eixo norteador*⁹ para tratar da relação

⁹ Tendo em vista que o conjunto articulado dos conhecimentos expressos na matriz curricular de qualquer projeto de curso reflete a possibilidade de formação que se deseja, bem como as experiências (positivas e negativas) historicamente constituídas, é fundamental compreender o conceito de *eixo norteador*, como ‘suporte estrutural do currículo’, que agrupa elementos da forma e do conteúdo de ensino. Segundo Libâneo (1998, p. 32), “o vício principal do currículo por disciplinas é reduzir o ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático, sem considerar o

entre *práticas e saberes da cultura corporal* e a *perspectiva de formação para o SUS-PSF*. Obviamente, não bastaria *apenas* mudar a estrutura curricular aqui e acolá para tornar viável uma nova porta de entrada para esse educador. Mas, tal opção talvez trouxesse aproximações preliminares interessantes para o graduando em EF com a realidade dos Serviços de Saúde Pública e da própria população.

Acreditamos que uma das estratégias fundamentais para diferenciar qualitativamente a atuação desse educador no campo da Saúde Pública seja a ênfase, durante sua formação, da apropriação de caminhos teórico-metodológicos que busquem alternativas ao modelo que enfatiza a saúde como um fenômeno ‘medicalizado’, correspondente apenas ao corpo biológico de cada sujeito (LUZ, 2007; BRASIL, 2005a).

A proposta de um ‘giro’ no direcionamento político-pedagógico dos projetos de curso de EF seria apenas o primeiro passo. Nesse caso, os programas de graduação (sobretudo, em universidades públicas), precisariam ‘dividir’ a prioridade da formação, que hoje aparece calcada no modelo tradicional de atendimento à saúde mais voltado ao mercado privado (academias, clubes, etc), para um processo mais sintonizado com as necessidades sociais da população em termos de ações sanitárias – sem esquecer do cuidado individual, obviamente. Na verdade, tal opção não excluiria a preparação para os campos de atuação já existentes e sim, ampliaria o leque de possibilidades, uma vez que o SUS tem se configurado como uma proposta política em larga expansão.

Além disso, a educação dos profissionais de saúde deve ser entendida como processo permanente (CECCIM, 2005), que se inicia durante a graduação e é mantido na vida profissional, mediante o estabelecimento de relações de parceria entre as instituições de ensino universitário, os serviços de saúde, a comunidade e outros setores da sociedade (BRASIL, 2005b).

Tais premissas encontram-se registradas no PRÓ-SAÚDE (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde), documento que representa importante pactuação intersetorial já consolidada entre os Ministérios da Saúde e da Educação e assinada em 03 de novembro de 2005, como estratégia para fomentar os objetivos anteriormente mencionados na formação em saúde. Atualmente a proposta contempla diretrizes para os cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia, mas há

processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem, a funcionalidade destes conteúdos para a análise de problemas e situações concretas e para a vida prática cotidiana”.

indícios que outras áreas possam ser incorporadas em um futuro próximo nesse tipo de ação de política pública.

A partir da problematização sinalizada até aqui, passamos, por último, a apresentar algumas concepções sobre o norteamento curricular, que derivam da experiência acumulada na constituição de um projeto político-pedagógico do curso de EF implantado em uma cidade da região sul do Brasil em 2006 e, da leitura atenta dos pressupostos e sugestões operacionais que fundamentam o PRÓ-SAÚDE.

Essa abordagem ajuda a pensar alternativas específicas para a área de EF, no sentido de buscar ‘avanços’ que estejam imbricados no espectro fundamental e mais amplo da *Educação Permanente em Saúde*. O currículo como um facilitador das ações e do trabalho docente não deve apoiar-se sobre a idéia mínima dos conteúdos essenciais, nem tampouco sobre a noção de construção ‘livre’, sem parâmetros claros. Ao optar por um certo ‘denominador comum’ entre esses dois pólos, a idéia de *eixo norteador* foi imaginado como canal que ‘dá acesso’ aos objetivos dos cursos. Este eixo foi denominado de ‘*Educação Física, Saúde Coletiva e SUS*’. Passamos então a descrevê-lo.

A constituição do referido eixo busca dar aporte teórico suficiente para identificar processos históricos, políticos, sociais, culturais e biológicos relacionados à saúde-doença-cuidado, possibilitando a preparação para as ações em saúde comunitária, mas não somente nessa perspectiva. O conjunto de saberes e práticas ali alocados objetiva ofertar aos alunos, entre outras coisas, elementos para situar e aplicar conteúdos da cultura corporal ligados à EF e aos esportes em situações contextuais do SUS-PSF. Também é esperado que tais conhecimentos provoquem a percepção de que saúde não é apenas a ausência de doença e que há necessidade de se entender as dimensões individual e coletiva dessa condição humana (e seus determinantes). Os conteúdos ligados ao eixo que sugere abordar essas possibilidades são:

- Educação e Comunicação em Saúde Coletiva;
- Cultura, Saúde e Sociedade;
- Promoção da Saúde, Norma e Risco;
- Trabalho, Processo Saúde-Doença e Ginástica Laboral;
- SUS e a Gestão e Organização dos Serviços de Saúde Pública;
- Saúde Coletiva e Cultura Corporal;
- Epidemiologia das Práticas Corporais;

- Programas de Intervenção em Saúde Comunitária (Estágio Supervisionado no PSF);
- Estudos Independentes em Núcleos Temáticos;
- Estudos Temáticos em Núcleos de Pesquisa.

Os conteúdos precisam estar encadeados na *matriz curricular* no sentido de formar bases gerais e específicas, que estejam em consonância com objetivos e preocupações claramente explicitados nos pressupostos teóricos de qualquer projeto de curso de EF. O detalhamento das nomenclaturas, cargas horárias e ementas disciplinares não aparece aqui, pois demandaria um significativo espaço no texto.

Por último, cabe mencionar que no intuito de fomentar nos discentes a prática de investigação em serviços de saúde pública, bem como a apropriação da vasta produção científica da Saúde Coletiva (considerando seus diversos recortes epistemológicos), duas disciplinas se desdobrariam nos semestres do curso para permitir o aprofundamento desses conhecimentos balizadores, por meio de estudos dirigidos. Seriam elas “*Estudos Independentes em Núcleos Temáticos*” (do 1º ao 4º semestre) e “*Estudos Temáticos em Núcleos de Pesquisa*” (do 5º ao 8º semestre).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão tomada como objetivo primeiro do ensaio foi discutir possibilidades para viabilizar um nível de criticidade adequado na formação de professores de EF, a fim de que os mesmos possam compreender e intervir no campo da Saúde Coletiva, sobretudo, dentro do SUS-PSF, como educadores e agentes promotores de conhecimentos e práticas corporais éticas em saúde, que respeitam e consideram a diversidade dos contextos históricos, sócio-econômicos e culturais em suas intervenções populacionais.

Defendemos a idéia de que esse nível de formação se tornará factível, à medida que combinar metodologias e estratégias que associem conhecimento e intervenção – *vivenciados na esfera dos serviços de saúde pública*, incluindo o estímulo às atividades de apropriação, sistematização e produção desses saberes. Também cabe às IES o mesmo compromisso ético de formar profissionais críticos que tenham condições, inclusive, de interferir sobre a sociedade e sobre o próprio campo de trabalho em saúde no qual estão inseridos

REFERÊNCIAS

BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A.. Saúde coletiva e educação física: aproximando campos, garimpando sentidos. In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A.; DA ROS, M. (orgs.). **A saúde em debate na educação física** – volume 2. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 21-44.

BRACHT, V. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Curso de formação de facilitadores de educação permanente em saúde: unidade de aprendizagem** – análise do contexto da gestão e das práticas de saúde. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Fiocruz, 2005a. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/curso%20facilitadores_analise.pdf>. Acesso em: 03. jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Pró-saúde**: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde. Brasília: Ministério da Saúde/ Ministério da Educação, 2005b.

BREILH, J. **Epidemiologia**: economia, política, saúde. São Paulo: Uneso/Hucitec, 1991.

CAMPOS, G.W.S.C. **A saúde pública e a defesa da vida**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: UFES, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CECCIM, R.B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface**, v. 9, n. 16, p. 161-177. 2005.

CERTEAU, M. **Invenção do cotidiano**: artes de fazer – vol.1. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

FRAGA, A.B. **Exercício da informação**: governo dos corpos no mercado da vida ativa. Campinas: Autores Associados, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUZ, M.T. Educação física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. In: FRAGA, A.B.; WACHS, F. (Orgs.). **Educação física e saúde coletiva:** políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora UFRGS / Ministério do Esporte, 2007. p. 9-16.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e... mente.** Campinas: Papirus, 1983.

MERHY, E.E. **Saúde:** a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2002.

MINAYO, M.C. **A saúde em estado de choque.** Rio de Janeiro: FASE/Espaço & tempo, 1987.

MOCKER, M. C. M. O curso de licenciatura em educação física na Universidade Federal de Santa Maria: suas concepções de ensino e educação física. **Kinesis**, v. 9., p. 45-56, 1992.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da educação física brasileira.** Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORGANIZACIÓN PANAMERICA DE LA SALUD. **La crisis de la salud pública:** reflexiones para el debate. Washington: OPAS, 1992.

QUINT, F.O.; MATIELLO JÚNIOR, E.; MARTINEZ, J.F.N.; BACHELADENSKI, M.S. Reflexões sobre a inserção da educação física no Programa Saúde da Família. **Motrivivência**, v. 17, n. 24, p. 81-95, 2005.

SOARES, C. L. **Educação física:** raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES NETO, J.F.P. **A saúde modificada:** criatividade, espontaneidade e satisfação na experiência corporal contemporânea. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. Análise dos currículos de educação física no Brasil: contribuições ao debate. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 3, n. 1, p. 48-56, 1992.

TANI, G. Estudo do comportamento motor, educação física escolar e a preparação profissional em educação física. **Revista Paulista da Educação Física**, v. 6, n. 1, p. 62-66. 1992.

TEIXEIRA, S.F. **Reforma sanitária:** em busca de uma teoria. São Paulo: Cortez/ABRASCO, 1989.

Recebido em 11/10/07.
Aprovado em 10/03/08.

CONTATOS:

E-Mail: marcos_bagrichevsky@yahoo.com.br