

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

ANA PAULA DAHLKE

**A SAÚDE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: uma Análise do Discurso de estudantes dos cursos de Licenciatura e
Bacharelado da UFRGS**

PORTO ALEGRE

2017

ANA PAULA DAHLKE

**A SAÚDE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: uma Análise do Discurso de estudantes dos cursos de Licenciatura e
Bacharelado da UFRGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

PORTO ALEGRE

2017

Ficha catalográfica

CIP - Catalogação na Publicação

Dahlke, Ana Paula

A SAÚDE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: uma Análise do Discurso de
estudantes dos cursos de Licenciatura e
Bacharelado da UFRGS / Ana Paula Dahlke. -- 2017.
165 f.

Orientador: Alex Branco Fraga.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física,
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento
Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação Física. 2. Saúde. 3. Formação Superior.
4. Currículo. 5. Análise do Discurso. I. Fraga, Alex
Branco, orient. II. Título.

Ana Paula Dahlke

**A SAÚDE NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: uma Análise do Discurso de estudantes dos cursos de Licenciatura e
Bacharelado da UFRGS**

Conceito final: **A**

Aprovado em: 21 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cibele Biehl Bossle – IFRS (Campus Feliz)

Profa. Dra. Solange Mittmann – UFRGS

Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho – UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Alex Branco Fraga – UFRGS

*“Não somos aquilo que fizeram de nós,
mas o que fazemos com o que fizeram de nós”
Jean Paul Sartre (1905-1980)*

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar, discursivamente, a fala dos alunos dos cursos de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) apresentados nos relatórios de avaliação dos currículos dos cursos da UFRGS elaborados pelo Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU), buscando compreender os processos discursivos que fazem significar saúde na formação em Educação Física, sabendo que esta última é marcada em sua história pela compreensão da saúde por um viés que privilegia a esfera biomédica em detrimento da perspectiva sociocultural como determinante nos processos de saúde-doença. A UFRGS, de forma inovadora e tendo como base a inserção formal da Educação Física como uma das profissões da área da saúde, passa a incluir nos currículos dos cursos de Educação Física, a partir de 2012, disciplinas que têm como foco o entendimento de saúde considerando as esferas sociais, culturais e históricas (conceito ampliado de saúde), buscando formar profissionais alinhados aos princípios do Sistema Único de Saúde. Utilizando do dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso, fundada por Michel Pêcheux, as análises propuseram tecer as diferenças, as convergências, as contradições e os silenciamentos nas falas dos estudantes a respeito da formação inicial. Compreendo que os sentidos de saúde têm sido reproduzidos na área ao longo do tempo. A dicotomia entre teoria e prática desponta por uma demanda dos alunos para o conteúdo prático, com maior ênfase nos esportes, e uma aversão aos componentes teóricos, considerados excessivos para a formação em Educação Física. Entretanto, ao falarem sobre a formação considerada ideal para um profissional na área da Educação Física, os conhecimentos teóricos biomédicos são considerados insuficientes. Portanto, essa oposição à teoria não é à toda e qualquer teoria e sim ao conjunto de disciplinas teóricas vinculadas às Ciências Humanas e Sociais. Os discursos marcam posições que entendem as disciplinas biomédicas como essenciais, bem como a exaltação dos conhecimentos técnicos e científicos e as disciplinas socioculturais como desnecessárias. A prática reivindicada pelos estudantes aproxima-se mais da formação oferecida por outras áreas da saúde na UFRGS, tal como a Fisioterapia, do que da própria Educação Física, haja vista a ausência de um perfil profissional do bacharel consolidado para a atuação no campo da saúde.

Palavras-chave: Educação Física, Saúde, Formação Superior, Currículo, Análise do Discurso

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze, discursively, the speech of students of Physical Education of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) presented in the evaluation reports of the curriculum of the UFRGS's courses, elaborated by the Evaluation Center of the Unit (NAU, acronym in Portuguese), and seeks to understand the discursive processes that mean health in the formation of Physical Education, knowing that the latter is marked in its history by the understanding of health from a bias that favors the biological sphere over the sociocultural perspective as a determinant in the health-disease process. The UFRGS, in an innovative approach based on the formal insertion of Physical Education as a profession of the health sector, includes in the curricula of the Physical Education courses, since 2012, classes that focus on the understanding of health considering the social, cultural and historical spheres (expanded concept of health), aiming to train professionals aligned to the principles of the National Health Service. Using the theoretical and methodological device of the Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux, we analyzed the differences, convergences, contradictions and silencing in the speech of the students regarding the initial training. Understanding that the meanings of health have been reproduced in the sector over time, the dichotomy between theory and practice indicates a demand of the students for practical content, with a greater highlight on sports and an aversion to the theoretical components, which are considered excessive for the formation in Physical Education. Nevertheless, when speaking on the formation that is considered ideal for a professional in the field of Physical Education, the biomedical theoretical knowledge is considered insufficient. Therefore, this opposition to the theory is not to the whole theory but rather to the set of theoretical classes that are linked to the human and social sciences. The discourses point to positions that understand the biomedicine classes as essential and exalt the technical and scientific knowledge while regarding the sociocultural classes as unnecessary. The practice claimed by the students is closer to the formation offered by other health sectors in the UFRGS, such as physiotherapy, than to Physical Education itself, due to the lack of a professional profile for a consolidated bachelor to act in this field.

Keywords: Physical Education, Health, Higher Education, Curriculum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa conceitual dos resultados e das discussões referentes à categoria Influências Históricas da Formação em Saúde na EF, evidente nos documentos analisados.....	39
Figura 2: Esquematização das disciplinas dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física/UFRGS.....	51
Figura 3: Esquematização das etapas de trabalho do NAU/ESEFiD/UFRGS.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: AD nos PPGs/UFRGS.....	81
Gráfico 2: Referencial metodológico nas teses e dissertações encontradas na BDTD-IBCT...	83
Gráfico 3: Publicações <i>on-line</i> sobre Educação Física e saúde no Google Acadêmico.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de artigos identificados para o <i>Scoping Review</i> em cada periódico.....	62
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AB – Atenção Básica

ABENEFS – Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde

AD – Análise do Discurso

CAPS – Centros de Atenção Psicossocial

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CERC – Comissão Especial de Reestruturação Curricular

CFE – Conselho Federal de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNES – Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde

COFFITO – Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional

CONSUNI – Conselho Universitário da Unidade

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CRC – Comissão de Reforma Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNT – Doenças Crônicas Não-Transmissíveis

EF – Educação Física

ESEF – Escola Superior de Educação Física

ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

ESF – Estratégia de Saúde da Família

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desporto

EsEFEx – Escola de Educação Física do Exército

FD – Formação Discursiva

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MS – Ministério da Saúde

MEC – Ministério da Educação

NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família

NAU – Núcleo de Avaliação da Unidade

PET-Saúde – Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

POLIFES – Políticas de Formação em Educação Física e Saúde

PNPS – Política Nacional de Promoção da Saúde

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPG – Programa de Pós-graduação

Pró-Saúde – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

SAI – Secretaria de Avaliação Institucional

SESU – Secretaria do Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UBS – Unidade Básica de Saúde

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 Considerações iniciais.....	15
1.2 Sobre a Educação Física e sobre o lugar que ocupo e de onde falo	15
2 MARCO TEÓRICO.....	24
2.1 Formação em Educação Física no Brasil	24
2.1.1 A história da formação em Educação Física no Brasil.....	26
2.1.2 Currículo do curso de Educação Física da UFRGS	41
2.1.3 Saúde nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física da UFRGS	51
2.2 Formação em Educação Física e o campo da Saúde.....	57
2.2.1 Scoping Review: Formação em Educação Física e Saúde	60
2.2.2 Resultados	63
2.2.3 Discussão.....	63
3 PERCURSO METODOLÓGICO	77
3.1 Constituição da materialidade textual.....	77
3.2 Explorando a utilização da Análise do Discurso	81
3.3 Pêcheux e a Análise do Discurso	84
3.3.1 Foucault e Pêcheux: aproximações e distanciamentos.....	89
3.3.2 Análise e composição do corpus discurso.....	93
3.4 Aspectos éticos	97
4 ANÁLISES	98
4.1 “Mais prática e menos teoria”	100
4.2 “Menos cadeiras de Ciências Sociais e mais de Educação Física”.....	105
4.3 “Dá vontade de se formar em Educação Física e fazer Fisioterapia”	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
APÊNDICE I – Pesquisa no Banco de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes	141
APÊNDICE II – Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia	143
APÊNDICE III – Scoping Review: Formação em Educação Física e saúde.....	146
ANEXO I – Questionário 4ª Etapa de trabalho NAU/ESEFiD/UFRGS (alunos ingressantes).....	153
ANEXO II – Questionário 4ª Etapa de trabalho NAU/ESEFiD/UFRGS (alunos antigos)	155
ANEXO III – Questionário enviado aos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS.	158
ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP N. 1.844.621	163

INTRODUÇÃO

1.1 Considerações iniciais

Sabendo que não há como dissociar os sujeitos de seus lugares sociais e das formações discursivas às quais estão subordinados e com as quais se identificam, faz-se necessário dizer de onde venho, qual o meu lugar e quais as condições que permitiram construir o meu dizer. Dessa forma, no capítulo primeiro, componho a apresentação deste trabalho trazendo a Educação Física como profissão da área da Saúde e a minha trajetória acadêmica e profissional com o campo da Saúde e da Educação Física, entrelaçando o meu ingresso na Educação Física com o momento de transição curricular dos cursos de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2012, além de introduzir alguns aspectos relativos à formação inicial para o campo da Saúde. No segundo capítulo, trago o marco teórico da presente dissertação, propondo aprofundar os saberes sobre a formação inicial em Educação Física para o campo da Saúde, utilizando o método de pesquisa *Scoping Review* e, na sequência, apresento a Análise do Discurso (AD) como disciplina teórico-metodológica da qual me utilizo para analisar a materialidade textual, com objetivo de aprofundar e construir novos saberes sobre a relação Educação Física e Saúde. No quarto capítulo apresento as análises sobre a circulação de sentidos nas discursividades materializadas nos relatórios do NAU, as relações de dominância e silenciamentos presentes nos processos discursivos que implicam na constituição dos sujeitos e suas posições nas formações discursivas. Busco compreender a rede de significação e seus nós sobre a formação em Educação Física, a fragmentação em licenciatura e bacharelado e a falta de uma identidade profissional deste último, que implica numa aproximação maior das áreas biomédicas e menor da própria Educação Física, na qualidade de área de intervenção pedagógica na cultura de movimento humano. Por fim, o último capítulo, no qual aponto algumas considerações sobre a formação em Educação Física e o campo da saúde, bem como sobre as redes de sentido que (re)significam a própria profissão, a saúde e a intervenção a partir do discurso dos estudantes.

1.2 Sobre a Educação Física e sobre o lugar que ocupo e de onde falo

A Educação Física foi reconhecida como uma das categorias profissionais de saúde de nível superior por meio da Resolução nº. 218, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 1997.

No entanto, sua presença formal no Sistema Único de Saúde (SUS) só se tornou de fato viável mediante a implantação de políticas públicas que introduziram as práticas corporais e as atividades físicas como estratégia de promoção da saúde e de prevenção de doenças. Mais especificamente, cabe citar a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), de 2006, e, posteriormente, os Núcleos de Apoio à Estratégia Saúde da Família (NASF), em 2009, além das Academias da Saúde, em 2011. Essas políticas criaram espaço para inserir de forma definitiva o profissional de Educação Física na Saúde Coletiva e no SUS.

Para Carvalho e Ceccim (2006), Saúde Coletiva trata de uma visão ampliada de saúde, na qual se privilegiam as equipes multiprofissionais, possibilitando tomar posse dos saberes e das práticas que podem significativamente mudar a realidade atual da saúde e dos indivíduos. Os autores entendem que a saúde coletiva “não se restringe ao conhecimento técnico ou à ciência, mas contempla a percepção e o exercício do poder que nos impulsiona para a construção de projetos de vida, de liberdade e de felicidade, com a viabilização de nossos sonhos pessoais e profissionais por saúde” (CARVALHO; CECCIM, 2006, p. 162). Para os mesmos autores, há algumas definições importantes que marcam a saúde coletiva e a forma que essa pode contribuir para a construção de um modelo de saúde mais próximo dos princípios do SUS¹:

O cruzamento entre diferentes saberes e práticas; a ênfase à integralidade e equidade na lógica do SUS; a superação do biologicismo e do modelo clínico hegemônico (centrado no saber e prática médica, na doença, nos procedimentos, no especialismo e na orientação hospitalar); a valorização do social e da subjetividade; a valorização do cuidado e não só da prescrição; o estímulo à convivência e ao estabelecimento de laços entre a população e os profissionais de saúde; a atenção à saúde organizada a partir da lógica de linhas do cuidado e não da doença; a crítica à medicalização e ao “mercado da cura”; entre outros princípios (CARVALHO; CECCIM, 2006, p. 175).

A construção da Saúde Coletiva, enquanto campo do saber e âmbito de práticas, está intimamente conectada com as intensas mobilizações populares em favor da saúde, sendo o próprio conceito de saúde ressignificado nesse período, possibilitando a abertura para a criação do SUS e a posterior inserção do profissional de educação física neste campo, movimentos que também lutaram pela redemocratização do país em meados dos anos 1970 e início dos anos 1980.

¹A criação do SUS trouxe os princípios da universalidade, da integralidade e da equidade, além de ter como diretrizes a descentralização, a regionalização, a hierarquização e a participação popular. A Universalidade é a garantia do acesso à saúde a todo e qualquer cidadão. A Integralidade considera as várias dimensões do processo saúde-doença que afetam os indivíduos e as coletividades, bem como o acesso ao conjunto de ações e de serviços de saúde. A noção de equidade diz respeito à necessidade de se “tratar desigualmente os desiguais”, de modo a se alcançar a igualdade de oportunidades de sobrevivência, de desenvolvimento pessoal e social entre os membros de uma dada sociedade (BRASIL, 2000).

Esses movimentos têm sua origem na América Latina e emergem de mobilizações sociais que lutavam contra as ditaduras militares instaladas nos países latino-americanos², trazendo discussões relacionadas à precarização da saúde e à falência do sistema econômico, marcadas pela possibilidade da abertura democrática.

No Brasil, o marco dessas mobilizações para a área da saúde é a 8ª Conferência Nacional de Saúde (1986), que tece um novo entendimento sobre o que é saúde, pautada numa condição que não é limitada a marcadores biológicos, mas contempla a abrangência do ser humano em suas dimensões sociais, fisiológicas, relações de emprego e renda, familiares, e outras tantas, abrindo caminho para a formulação do SUS, contemplado pela Constituição Federal de 1988.

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida [...]. A saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em lutas cotidianas (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1987).

A partir do contexto descrito acima, são consolidadas a Reforma Sanitária e várias políticas públicas que têm sido implementadas para a concretização do Sistema Único de Saúde brasileiro, contemplando os atores que são/serão responsáveis por atuar nesse campo: os profissionais da saúde – visando direcionar suas formações para essa nova saúde que está se querendo compor e democratizar. Programas como o AprenderSUS³, o VerSUS⁴, o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde)⁵, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e as Residências Multiprofissionais em Saúde⁶

²Golpes militares na América Latina: 1946, 1962 e 1976 – Argentina; 1954 – Guatemala e Paraguai; 1964 – Brasil e Bolívia; 1965 – República Dominicana; 1967 – Nicarágua; 1968 – Peru; 1973 – Uruguai e Chile (Fonte: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/ditaduras-america-latina-433858.shtml>).

³O AprenderSUS incentiva a reorientação dos cursos da área da saúde, com o objeto de mudanças na graduação, com ênfase no compromisso com o SUS e na implementação das diretrizes curriculares nacionais e inclusão planejada em projetos regionais de educação permanente em saúde.

⁴Projeto de Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil (VERSUS) tem como objetivo aproximar os estudantes universitários da área da saúde e dos desafios inerentes à implantação do SUS. Tem como missão promover a integração dos futuros profissionais à realidade da organização dos serviços, levando-se em consideração aspectos de gestão do sistema, as estratégias de atenção, o exercício do controle social e os processos de educação na saúde.

⁵Como uma das ações intersetoriais direcionadas para o fortalecimento de áreas estratégicas para o SUS, de acordo com seus princípios e necessidades, o Programa tem como pressuposto a educação pelo trabalho e disponibiliza bolsas para tutores, preceptores (profissionais dos serviços) e estudantes de graduação da área da saúde, sendo uma das estratégias do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o PRÓ-SAÚDE, em implementação no país desde 2005.

⁶A Residência Multiprofissional em Saúde é uma Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização), voltada para formação por meio do ensino em serviço e destinada às categorias que integram a área de saúde. Trata-se de um programa de cooperação intersetorial para favorecer a inserção qualificada dos jovens profissionais da saúde no mercado de trabalho, particularmente em áreas prioritárias do Sistema Único de Saúde.

são ferramentas importantes para esse processo de transformação. Essas políticas caracterizam a emergência da formação em saúde voltada para os princípios do SUS, principalmente no que diz respeito à integralidade do cuidado e da atenção em saúde.

Destaco o Pró-Saúde, que foi formulado em parceria entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e a Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde, e prevê uma reorientação da formação dos profissionais que atuam na área da saúde, buscando melhorias no atendimento à população e na operacionalização do SUS, por meio da cooperação entre gestores do SUS e as universidades, incorporando à formação profissional saberes sobre o processo saúde-doença, além de ampliar as práticas educacionais na rede de Atenção Básica à saúde (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012), aproximando a realidade da Atenção Básica brasileira com a formação profissional. O programa pretende auxiliar na formação para que os profissionais estejam mais capacitados para lidar com as diferentes situações que compõem o processo saúde-doença, sendo mais capazes para uma atenção humanizada e humanizadora de alta qualidade e resolutividade (BRASIL, 2005). “Tem como eixo central a integração ensino-serviço, com a conseqüente inserção dos estudantes no cenário real de práticas que é a Rede SUS, com ênfase na atenção básica desde o início de sua formação” (BRASIL, 2009a, p. 5).

O programa foi criado com base em experiências anteriores com a formação em serviço, ou formação ensino-serviço, e com o Promed – “primeira iniciativa governamental voltada para apoiar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 20 cursos de graduação em Medicina” (HADDAD et al., 2012, p. 3).

Criado pela Portaria Interministerial MS/ MEC (Ministério da Saúde/Ministério da Educação) nº 2.101, de 03 de novembro de 2005, o Pró-Saúde inicialmente previa a orientação para as formações em Enfermagem, Medicina e Odontologia, profissões que integram a Estratégia de Saúde da Família (ESF). Com a publicação da Portaria Interministerial MS/MEC nº 3.019, de 27 de novembro de 2007, foi formulado o Pró-Saúde II, que incorporou os 14 cursos da saúde, entre eles a Educação Física, seguindo a recomendação do Conselho Nacional de Saúde e a criação dos NASF, que promoveram a inserção de outros profissionais da saúde na Atenção Básica (BRASIL, 2005; HADDAD et al., 2012).

Para seleção das Instituições de Ensino Superior, uma comissão foi formada para avaliar os projetos apresentados, seguindo os seguintes critérios: a) tratamento equilibrado dos três eixos (orientação teórica, cenários de prática e orientação pedagógica); b) clareza na abordagem conceitual (determinantes sociais do binômio saúde-doença) e esquema curricular; c) clara possibilidade de articulação com o serviço de saúde; d) orientação quanto à regulação e ao

sistema de referência; e) possibilidade de compartilhar orçamento (Escola e Serviço); f) integração do Hospital-Ensino nas redes de serviço; e g) indicação de parâmetros de avaliação.

No Pró-Saúde I, foram selecionados 89 cursos. Desses, 38 cursos de Medicina, 27 de Enfermagem e 24 de Odontologia. No Pró-Saúde II, aproximadamente 97 mil alunos das 14 áreas de saúde foram envolvidos, sendo selecionados 68 projetos que contemplam 265 cursos da área da saúde, o que efetivou a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e direcionou para uma formação em saúde voltada para atenção básica, ampliando o entendimento sobre os determinantes sociais nas escolhas dos sujeitos e nos modos de levar a vida e tendo o usuário do sistema como centro do atendimento, o que na prática promoveu o cuidado integral em saúde (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, os currículos atuais dos cursos de Educação Física da UFRGS, implantados a partir de 2012, buscaram se adequar a esse novo campo de atuação profissional com a adesão da UFRGS ao Programa, juntamente com à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFiD), em 2008, que assumiu o compromisso da readequação curricular (FRAGA, 2016). Nesse currículo foram incluídas disciplinas relacionadas à Saúde Coletiva, tais como: Educação e Promoção da Saúde; Prescrição e Avaliação em Práticas Corporais e Saúde; Práticas Corporais e Envelhecimento; Bases das Práticas Corporais e Saúde; Avaliação e Educação Postural; Práticas Integradas em Saúde I; Organização do Sistema de Saúde no Brasil; e Práticas Corporais na Rede de Atenção Básica em Saúde.

A adequação do currículo oportunizou trazer para o centro das discussões a preparação do profissional de Educação Física para atuar na saúde pública, incluindo no projeto curricular temáticas relacionadas às Ciências Humanas e Sociais, numa tentativa de abarcar propostas de humanização e de integralidade no cuidado em saúde, propondo introduzir o profissional de Educação Física como membro da equipe multiprofissional em saúde “tal como é o médico, o enfermeiro, o fisioterapeuta, o nutricionista etc.” (LUZ, 2007, p. 14).

Minha trajetória na Educação Física inicia-se a partir da vontade de exercer um trabalho que estivesse voltado para a saúde das pessoas. Eu almejava trabalhar com pessoas saudáveis, com pessoas que estivessem interessadas em buscar um “estilo de vida saudável”. A Educação Física me trazia essa perspectiva, pois apresentava, no meu entender naquele momento, essas características. Venho de uma perspectiva profissional acostumada a tratar e a cuidar de pessoas adoecidas. A Enfermagem, profissão que exerço desde meu ingresso no mundo do trabalho, atua praticamente todo o tempo com pessoas doentes, especialmente na esfera hospitalar. Portanto, venho lidando com as questões de saúde e doença desse lugar.

Apesar de entender o papel fundamental da Educação Física para a saúde, tanto do licenciado na escola, quanto do bacharel em outros espaços (clubes, academias, espaços de lazer), desconhecia as possibilidades de atuação deste profissional na Saúde Coletiva no âmbito do SUS, assunto pelo qual tive uma aproximação ao longo da minha trajetória acadêmica. Diferente da perspectiva profissional da Enfermagem, a formação em Educação Física me permitiu atribuir um novo olhar para a saúde, um olhar ampliado sobre o ser humano e suas necessidades de saúde, que não se limitam à cura das doenças, mas estão relacionadas ao acolhimento, à escuta, à autonomia.

O interesse pela temática do campo da saúde se aprofundou a partir desta nova posição quando tive a oportunidade de atuar por dois semestres como monitora⁷ na disciplina de Bases das Práticas Corporais e Saúde⁸ e a partir do meu vínculo com o grupo de estudos e pesquisas POLIFES – Políticas de Formação em Educação Física e Saúde⁹. A possibilidade de ser monitora desta disciplina também serviu como motivação para a realização de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁰, o qual teve como foco a minha experiência supervisionada de prática profissional em saúde, atuando com práticas corporais na Atenção Básica em um grupo de convivência que tinha como temática alimentação e vida saudável numa unidade básica de saúde (UBS) de Porto Alegre.

As experiências vivenciadas durante minha trajetória de pesquisa com o grupo de convivência na UBS, juntamente com as questões que permearam a minha formação e todo o período de elaboração do TCC, impulsionaram a idealização e a construção do presente estudo,

⁷ “O Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS visa proporcionar um espaço de aprendizagem, contribuindo para a qualidade de formação dos estudantes de graduação por meio da intervenção de monitores nos processos pedagógicos, bem como criar condições para o aprofundamento e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente” (Instrução Normativa nº. 03/2013 – PROGRAD/SEAD/UFRGS).

⁸ A disciplina Base das Práticas Corporais e Saúde foi introduzida no currículo do curso de bacharelado em Educação Física da UFRGS por meio da reformulação curricular de 2012. Faz parte do núcleo de conhecimento Exercício Físico e Saúde, de caráter obrigatório, com carga horária de 60h e compõe a oitava etapa do curso. Ementa: Aborda as características das diferentes Práticas Corporais Sistematizadas para o uso em intervenções profissionais no campo da Saúde. Discute as potencialidades e as debilidades das práticas corporais desde diferentes perspectivas (fisiológicas, biomecânicas, psicológicas, sociais) para intervir com diferentes intencionalidades. Instiga à formulação de critérios consistentes para a seleção, adaptação, criação de Práticas Corporais Sistematizadas adequadas ao objetivo da intervenção nos respectivos campos profissionais (UFRGS, 2017).

⁹ O POLIFES é um grupo de estudos e de pesquisas vinculado à ESEFID da UFRGS e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Criado em 2009, sob a coordenação do professor Dr. Alex Branco Fraga, dedica-se a investigar questões referentes às políticas de formação no campo da Educação Física em interface com as áreas da Educação e da Saúde Coletiva. Mais informações: <www.ufrgs.br/polifes>.

¹⁰ DAHLKE, Ana Paula. **Práticas corporais em uma unidade básica de saúde: relato de experiência de uma estudante de educação física junto a um grupo de convivência dedicado à vida saudável**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/116105>>. Acesso em 16 abr. 2015.

pois os temas que têm me chamado a atenção envolvem a Educação Física e a formação voltada para o campo da Saúde e para o SUS.

A maior dificuldade encontrada na atuação com o grupo de convivência da UBS foi conciliar os conhecimentos acadêmicos com a prática da Educação Física no campo da saúde. A minha formação foi realizada num momento de transição de currículo, o que de certa forma dificultou a apreensão de alguns aprendizados relacionados às práticas corporais e à Saúde Coletiva. Naquele momento de transição, os alunos que ingressaram antes de 2012, assim como eu, tiveram que se adequar aos novos currículos, tendo sido dispensados de algumas disciplinas, perdendo algumas disciplinas obrigatórias por terem sido transformadas em eletivas e tendo que fazer algumas eletivas que passaram ser obrigatórias. Portanto, foi um período conturbado na minha formação e na de outros alunos na mesma situação. O artigo de Limana, Machado e Fraga (2016) ilustra o momento ao qual me refiro.

A dificuldade gerada pela dispensa de algumas disciplinas e a inclusão de outras nesse período de transição curricular, e ao me deparar com a necessidade de conduzir atividades próprias de um profissional de Educação Física na Atenção Básica, me direcionaram na busca para aprofundar meus conhecimentos sobre temáticas para que alicerçassem o meu fazer. Isso me possibilitou também construir uma prática voltada para as demandas, as necessidades e os desejos do grupo da UBS. Sabendo que a atuação da Educação Física na Saúde Coletiva não é mera reprodução de práticas e/ou de técnicas, ou aplicação de saberes, nota-se que há a possibilidade de produzir novos saberes e conhecimentos (MENDES et al., 2014).

Essa curta experiência realizada para a construção do meu TCC e os conhecimentos apreendidos nesse período demonstraram para mim a importância do aprender e do fazer em serviço, tendo em vista que é nesse momento que teoria e prática se aliam para a formação profissional. Maffei (2014) fala sobre a importância da prática para a formação de professores, enfatizando como a experiência e as vivências em estágios ou outras práticas de docência fortalecem o aprendizado. De forma análoga ao que Maffei (2014) coloca em seu artigo, trago para o campo da saúde a importância da experiência para o desenvolvimento do aprendizado e para o processo de construção do conhecimento.

É por esse motivo que entendo que a formação acadêmica e profissional precisa estar alinhada à prática profissional e à possibilidade de refletir sobre os diferentes graus de sofrimentos que os indivíduos estão expostos, sabendo que os diversos modos de levar a vida não são apenas exercício da vontade e/ou da liberdade individual e comunitária, mas esses são eleitos de acordo com as possibilidades e as necessidades de cada ser humano (BRASIL, 2010).

Trago minha trajetória acadêmico-profissional como parte deste estudo entendendo que minhas análises são afetadas pelo lugar que ocupo e pelas minhas vivências e experiências anteriores. Posicionalidade e reflexividade, concordando com Wachs (2013), são as duas percepções que se tramam e que traduzem a presença do analista no texto, buscando manter uma postura crítica e estranhar aquilo que num primeiro olhar parece estar naturalizado.

Apesar de o tema formação e saúde na Educação Física não ser novo, a abordagem pela perspectiva dos estudantes da graduação em Educação Física traz um caráter de inovação, além da utilização da Análise do Discurso (AD) com base nos estudos de Michel Pêcheux, que não é utilizada com frequência na área da Educação Física. Ademais é necessário esclarecer a diferença entre ineditismo e originalidade, sabendo que a relevância de um trabalho científico e a sua originalidade estão imbricadas na forma de condução da própria pesquisa e também dos resultados, que podem ser diversos (CESARO, 2012).

A Análise do Discurso já foi empregada como recurso metodológico por outros integrantes do POLIFES (BOSSLE, 2009; WACHS, 2013). Contudo, a diferença é o percurso metodológico referente à AD – esses trabalhos referenciam os estudos de Michel Foucault. Entretanto, para a construção da presente dissertação uso como base a disciplina teórica fundada por Michel Pêcheux. Essa metodologia permite analisar os processos discursivos que significam saúde para os estudantes de Educação Física, a produção e a circulação desses sentidos. Michel Pêcheux entende que o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, buscando compreender como a língua produz sentidos por ou para os sujeitos – o discurso não existe sem o sujeito e não existem sujeitos sem ideologia, pois a “ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 2009, p. 134), e a constituição dos sujeitos se une na constituição dos sentidos, “de modo que todos os indivíduos recebem como evidente o sentido que ouvem e dizem, leem ou escrevem” (idem, p. 144). A AD com base nos pensamentos de Pêcheux dá condições de refletir sobre a ideologia como mecanismo de naturalização dos sentidos e de produção de evidências.

Ao considerar o que foi exposto, o problema de pesquisa que se delineou juntamente com a minha trajetória acadêmica e profissional está intimamente relacionado com as questões socioculturais e históricas da Educação Física, da saúde e da formação em Educação Física para a saúde. A Educação Física tem sido considerada, por meio das atividades físicas, uma forma privilegiada de se obter saúde e ser saudável. A relação atividades física e saúde é bem consolidada, da ordem do já-conhecido – pois todo mundo sabe que se exercitar faz bem para a saúde. Contudo, em alguns momentos dessa relação tão clara, tão transparente e estável advém opacidade. Afinal de qual saúde estou falando? De qual saúde a Educação Física fala e se

ocupa? Qual o entendimento de saúde que os estudantes de Educação Física constroem durante a sua formação? A saúde identificada pela ausência de doenças? A saúde integral do ser humano? A saúde que é baseada e diagnosticada por parâmetros biométricos e bioquímicos?

Sob este enfoque minha dissertação se ocupou em responder a seguinte questão: **Como se dão os processos de significação sobre saúde na formação em Educação Física na UFRGS de acordo com a perspectiva dos estudantes de graduação destes cursos?**

O objetivo da pesquisa foi compreender como se dão os processos discursivos sobre saúde na formação em Educação Física na UFRGS.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Formação em Educação Física no Brasil

A Educação Física está situada na área das Ciências da Saúde, conforme distribuição por áreas do conhecimento no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que agrega outras áreas e subáreas da saúde, como Saúde Coletiva, Enfermagem, Medicina, Odontologia, Nutrição, entre outras. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, compõe o quadro dos cursos superiores da área da saúde, juntamente com os cursos de Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Saúde Coletiva e Serviço Social, conforme Resolução n.º. 218, de 06 de março de 1997, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1997).

O cenário contemporâneo de formação e atuação do profissional de Educação Física passou a ser delimitado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n.º. 07, de 31 de março de 2004, que demarcou o campo de atuação do graduado em Educação Física, instituindo duas formações distintas: graduação em Educação Física e Formação de Professores – Licenciatura Plena em Educação Física (BRASIL, 2004a). A partir de tal legislação, ao graduado em Educação Física é permitida a atuação em espaços não escolares e ao Licenciado em Educação Física é permitida a atuação nos espaços formais de ensino. A formação em Licenciatura está orientada pela Resolução do CNE/Conselho Pleno n.º. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, como curso de Licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002).

O entendimento do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), conforme citação abaixo, demonstra o rompimento entre licenciatura e bacharelado: campos de trabalho distintos, saberes e conhecimentos distintos, competências, finalidades e especialidades distintas para a atuação profissional.

A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica; portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física. O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (CONFEF, 2006, p. 20).

Os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física possuem legislação específica para cada qual, apresentando finalidade e integralidade próprias, exigindo-se, assim, projeto pedagógico e matriz curricular adequados a cada grau. Apenas os alunos ingressantes nos cursos de Educação Física até 15/10/2005 estão aptos a obter a graduação de “bacharel e licenciado em Educação Física”. Portanto, as instituições que ainda ofertam ambos os graus em um único curso devem providenciar as adequações necessárias em conformidade com a norma vigente (CONFED, 2010, p. 32).

Em 2005, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone emitiu o parecer 400/2005 CES/CNE, discordando da posição do Conselho profissional – que tem se colocado contra a atuação dos licenciados em espaços de trabalho fora do contexto escolar. Dez anos mais tarde, a partir 2015, as discussões sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação em Educação Física são retomadas, tendo em vista a proposta de extinção da formação do bacharel em Educação Física.

Conforme aponta Fraga (2016), apesar das incertezas relativas à constituição da profissão Educação Física no contexto nacional, principalmente com a possibilidade de alteração nas diretrizes curriculares de formação superior na área, as Instituições de Ensino Superior têm buscado ajustar-se às demandas legais pautadas pelas DCN de 2004, bem como com as intervenções do CONFED no campo de atuação de licenciados e bacharéis.

Nesse sentido, a proposta para esta seção é trazer uma perspectiva sobre a formação em Educação Física no Brasil, com o objetivo de compreender a composição dessa área de intervenção, tecendo as nuances sobre saúde que foram sendo admitidas ao longo do tempo, além de observar os movimentos de mudança e também as resistências que cooperam para a manutenção de certos entendimentos e concepções sobre saúde na Educação Física.

Na sequência, trago o contexto acadêmico que direcionou para a reformulação curricular de 2012 dos cursos de Educação Física da ESEFiD da UFRGS, bem como os Projetos Pedagógicos Curriculares elaborados a partir dessa reformulação, dando ênfase para a saúde nesse conjunto curricular, apoiando-me na análise de Wachs (2013) sobre o percurso histórico da disciplina Higiene, que tematizou saúde na ESEFiD por 70 anos, e a análise de Nascimento (2016) sobre o novo currículo de formação em Bacharelado em Educação Física da ESEFiD.

E, por fim, busco aprofundar os saberes sobre a formação em Educação Física para atuação no campo da saúde com uma revisão da produção científica na área da Educação Física por meio do *Scoping Review*.

2.1.1 A história da formação em Educação Física no Brasil

As primeiras escolas de formação em Educação Física no Brasil são implementadas a partir do início do século XX em cursos de curta duração direcionados principalmente para a formação de militares, sendo vinculadas à Marinha, à Força Pública e ao Exército. Os métodos ginásticos, alemão e francês, primordialmente, foram utilizados como base para formações nesses momentos iniciais. A ginástica se destacou entre outras práticas, tanto “no sentido de estabelecer a necessidade de se fazer exercícios, como de um profissional que a instrua” (SILVA et al., 2009, p. 8). Lyra e Mazo (2010) comentam que esses métodos trazidos nas décadas de 1920 e 1930 tinham sua estrutura de conhecimentos em princípios essencialmente biológicos do corpo e do movimento humano. O método alemão entendia que a educação do corpo poderia formar cidadãos patriotas, prontos para a defesa da pátria e possuía forte influência militar. Já o método francês utilizava os conhecimentos da anatomia, da mecânica e da fisiologia no desenvolvimento de exercícios que pudessem tornar os homens mais fortes, ágeis, disciplinados e patrióticos.

Os cursos de Educação Física eram exclusivos para militares e o ingresso de civis ocorreu primeiramente no Curso Provisório de Educação Física, de 1929, ministrado pelo Exército e, posteriormente, “com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, em 1933, com o Decreto nº. 23.232, nova exceção foi feita para o ingresso de civis até que se criaram as escolas para estes” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 346). A fundação da EsEFEX marca o momento em que se busca maior aproximação do contexto universitário e um progressivo afastamento do ambiente militar.

Na década de 1930, é criada a Escola de Educação Física de São Paulo, sendo a primeira escola de Educação Física para civis que se tem notícia (SOUZA NETO et al., 2004), e é regulamentada a Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo (criada em 1909) por meio do Decreto-lei nº. 7.688, tendo como objetivo formar militares para atuarem como monitores e instrutores de Educação Física geral e desportiva; formar massagistas desportivos, além de orientar e fiscalizar a prática da Educação Física e dos Desportos nos corpos de tropa e nos estabelecimentos militares, por intermédio dos médicos e oficiais encarregados da Educação Física (SÃO PAULO, 1936).

No início do século XX, a presença da Educação Física nas escolas era praticamente inexistente e passou a popularizar-se a partir da intervenção de médicos higienistas que, em nome da saúde, propagavam a educação do corpo como forma de melhoramento da “raça”

brasileira, orientando sobre as condutas de asseio, banhos, vestimentas, hábitos alimentares, relações afetivas e sexuais e prática de atividades físicas (GOELLNER, 2010).

A partir de 1937, a Educação Física se torna disciplina obrigatória nas escolas, surgindo a demanda por profissionais para atuar na área, além de um currículo mínimo para a graduação (SOUZA NETO et al., 2004) como parte de um projeto nacionalista, buscando construir a identidade do povo brasileiro e fundamentado nos ideais do Estado Novo, comandado pelo então Presidente Getúlio Vargas (MAZO, 2005). Essa proposta tinha como objetivo a unificação nacional e a homogeneização dos corpos; para a concretização desses objetivos, necessitava-se dos conhecimentos provenientes da Educação Física articulados com os conhecimentos da Medicina e das normas jurídicas, que em conjunto favoreceriam a ordenação de corpos ágeis, fortes e saudáveis (GOELLNER, 2010).

O incentivo à prática de atividades físicas e a inserção em caráter obrigatório nas escolas estão relacionados ao entendimento de que a Educação Física poderia contribuir não só na regulação dos corpos, mas também na moral dos indivíduos (WACHS, 2013). Nesse sentido, a fraqueza não era entendida somente no sentido orgânico, mas estava também relacionada à falta de atributos morais, que geravam indolência e desânimo, sendo que a prática de atividades físicas garantiria o fortalecimento da saúde e o desenvolvimento da virilidade, da coragem e da hombridade (GOELLNER, 2010). Além disso, o país vivia um momento em que as doenças infectocontagiosas eram problemas comuns de saúde pública. Nesse sentido, o diálogo entre o projeto médico-higienista de prevenção de doenças por meio da higiene e da educação dos corpos e os estudantes poderia ser mediado pela Educação Física nas escolas. Ou seja, à Educação Física foi conferida, de acordo com Wachs (2013), uma “função sanitária”, que seria ressignificada ao longo do tempo, conforme as transformações no campo da saúde, dos entendimentos sobre a saúde pública e do próprio conceito de saúde.

A demanda crescente por professores, já que sua presença nas escolas se tornou obrigatória, foi atendida pela criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), por meio do Decreto-lei nº. 1.212, de 1939, que estabeleceu as diretrizes para a formação profissional. A Escola Nacional tinha por finalidade: formar pessoal técnico em Educação Física e Desportos; imprimir ao ensino da Educação Física e dos Desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos Desportos; realizar pesquisas sobre a Educação Física e os Desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

A ENEFD foi concebida para ser a escola padrão na formação em Educação Física e serviria de referência para todas as outras instituições formadoras no país, principalmente para

atender aos interesses do, então, governo Vargas, num propósito de utilizar a Educação Física como instrumento de revigoramento da raça e de preparação física do futuro soldado.

Nesses momentos iniciais da formação em Educação Física, nos quais a ENEFD era tida como referência, imperavam os ideais de civismo, patriotismo, o culto ao corpo saudável e a dualidade entre teoria e prática. Melo (1995) comenta que as aulas práticas eram ministradas por militares, enquanto que as aulas teóricas e o desenvolvimento de pesquisas e estudos acerca dos exercícios físicos e do corpo em movimento eram feitos por profissionais médicos, que contribuíram de forma significativa para a institucionalização da Educação Física e também no sentido de dar fundamentação e caráter científico para a área. Para Nascimento (2016), o status social da Medicina por meio da argumentação científica da área biomédica permitiu a abertura do campo acadêmico-universitário para a Educação Física.

O curso para formação de professores de Educação Física tinha duração de dois anos e era exigido o certificado de conclusão do curso secundário fundamental, o que corresponde ao atual ensino fundamental. Tal situação demonstra a diferença entre as outras licenciaturas (que exigiam o atual ensino médio e tinham duração de três anos) e a Educação Física, que, além disso, ainda apresentava um currículo estritamente técnico e não possuía disciplinas pedagógicas. A exigência para formação equivalente ao atual nível médio para ingresso nos cursos de formação em Educação Física só passou a ser exigida a partir de 1953.

Entendendo a construção da identidade da Educação Física como um campo de disputa e tensão, observamos um discurso organizado sob a égide das ciências biomédicas e uma prática pedagógica, tanto no âmbito da formação profissional como da intervenção social, calcada quase exclusivamente na demonstração de modelos e no saber fazer (SILVA et al., 2009, p. 9).

O ano de 1940 marca a data de criação da Escola Superior de Educação Física (ESEF) – hoje Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFiD) da UFRGS. Foi criada para atender a demanda pela obrigatoriedade da Educação Física nas escolas primárias, secundárias e normais (GOELLNER et al., 2010a), sendo “a primeira instituição de formação de professores de Educação Física no Rio Grande do Sul e uma das primeiras no país” (FRAGA et al., 2010, p. 61). O primeiro curso oferecido foi o Curso Normal de Educação Física e, na sequência, vieram: Curso Superior de Educação Física; Curso de Técnica Desportiva; Curso de Treinamento e Massagem; Curso de Medicina da Educação Física e Desportos (FRAGA et al., 2010).

A ESEF surge em meio a uma agitação política que identificava a Educação Física como capaz de conferir educação moral e física aos brasileiros. Sua criação ficou a cargo do Departamento de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (DEEF), órgão subordinado à Secretaria de Educação do Estado, fundado em 1939 com o

objetivo atender as exigências de formação especializada em Educação Física (GOELLNER et al., 2010a, p. 15).

A partir de 1941, é estabelecida a obrigatoriedade do diploma de graduação para o exercício profissional nos estabelecimentos públicos em todo o território nacional e, a partir de 1943, para os estabelecimentos privados. Outra mudança significativa na década de 1940 foi a progressiva saída dos militares da direção da ENEFD e a ascensão de médicos para os mesmos cargos. Conseqüentemente, a formação de caráter cívico e disciplinador passa a dar espaço para a formação científica, com base nos saberes biomédicos sobre o corpo e os exercícios (MELO, 1995).

Já em 1945, o Decreto-lei nº. 8.270 altera o Decreto-lei nº. 1.212, de 1939, redimensionando os saberes propostos para a formação e o tempo de duração do curso superior de Educação Física de dois para três anos (o que só foi aplicado anos depois). Passa a exigir a formação em licenciatura em Educação Física para o ingresso no curso de técnica desportiva, institui o curso de Educação Física infantil e passa a exigir ainda o certificado de licença ginásial para o ingresso no curso superior de Educação Física. Apesar das mudanças propostas pelo decreto em questão, a configuração da formação em Educação Física não sofreu grandes alterações na prática, os conteúdos permaneciam apoiados nos conhecimentos provenientes da ginástica e dos esportes e os saberes relacionados ao ser humano eram pautados pelos aspectos anátomo-fisiológicos (SOUZA NETO, 1999).

Após o fim do Estado Novo (1937-1945) e nos anos que se seguiram após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o conteúdo esportivo nas escolas tem um grande crescimento no contexto brasileiro, principalmente por influência do modelo curricular americano e pelo entendimento de que o esporte poderia auxiliar na formação de indivíduos de caráter, iniciativa e controle emocional, além de trabalhar os aspectos relacionados à competição e à meritocracia, preparando o homem para os “novos tempos” (NUNES; RÚBIO, 2008). Ademais, os movimentos ginásticos (característica do ensino da Educação Física até aquele momento) estavam relacionados às nações perdedoras da guerra (NUNES; RÚBIO, 2008) e deveriam ser superados.

Na década de 1960, a formação de professores foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 4.024/1961), passando a exigir um currículo mais voltado para formação pedagógica, com pelo 1/8 da carga horária, pois “até então, a formação do professor de Educação Física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (Matemática, Geografia, História etc.)” (SOUZA NETO et al., 2004, p.119). A partir da LDB (1961), os cursos de licenciatura deveriam ter um currículo

mínimo e carga horária destinada para os conteúdos relativos à formação pedagógica, entretanto não houve alterações profundas na formação em Educação Física.

O Brasil teve um elevado desenvolvimento industrial, uma ampla urbanização das grandes cidades no período pós-Segunda Guerra e a crescente necessidade de preparar sua população para o mundo industrializado. Portanto, a educação se volta ao desenvolvimento tecnológico e industrial, tendo no currículo tecnicista o objetivo de formar indivíduos com iniciativa, controle emocional e competitivos, características que poderiam ser desenvolvidas pelas práticas esportivas. Somando-se a isso, já no período da Ditadura Militar, a massificação dos esportes e a formação de atletas para competição de alto nível acontecia como forma de promover uma nação forte, composta por indivíduos lutadores e vencedores (NUNES; RÚBIO, 2008).

[...] a EF [Educação Física] (no sentido lato) possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) – ver a esse respeito Gonçalves (1971) –, e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população (BRACHT, 1999, p. 76).

Nesse momento, diante do contexto histórico brasileiro, com a ascensão e a valorização do fenômeno esportivo, a ESEF constrói uma estrutura buscando dar condições de atender as demandas e a Reforma Universitária¹¹ de 1968, que previa, além da obrigatoriedade da Educação Física nos ensinos primários e secundários, a prática da Educação Física também no ensino superior (GOELLNER, et al., 2010a).

Em 1969, por intermédio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 894 e da Resolução nº. 69/1969, os currículos para a formação em Educação Física e Técnicos do Desporto são reestruturados. Aplicou-se a proposta de ampliação de dois para três anos de duração do curso, fortalecendo os saberes da dimensão biológica e técnica da Educação Física (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008) ademais, incorporou-se a habilitação de técnico desportivo à de licenciado em Educação Física com o intuito de incentivar a formação do primeiro, haja vista o baixo número de profissionais e um mercado de trabalho em expansão (FRAGA et al., 2010). Nesse modelo, a formação estaria distribuída em três núcleos: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica.

Essa nova alteração no currículo não trouxe mudanças significativas, apesar da presença de disciplinas relacionadas à pedagogia. Manteve-se o caráter tecnicista, a fundamentação nos

¹¹A Reforma Universitária de 1968 tinha o objetivo de impor o modelo de universidade que deveria existir no país e diminuir as resistências das universidades à Ditadura Militar.

saberes biomédicos, a dissociação entre teoria e prática e o foco no “saber fazer”, agora mais centralizado nos esportes.

A formação em Educação Física passou por diferentes etapas de reestruturação até a década de 1970 – 1939, 1945 e 1969. Entretanto, o que pode ser observado é que, apesar de se tratar da formação de professores, o currículo refletia mais a formação de um “técnico” – um especialista na realização de certa tarefa, que vai atuar em campos distintos de intervenção (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Nesse período, final da década de 1960 e início dos anos 1970, inicia-se o processo de federalização da ESEF, sendo integrada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O corpo docente, que fora constituído em sua maioria por profissionais médicos e/ou médicos-militares e militares, após a federalização passa a ser gradualmente substituído por profissionais do meio civil, tendo como prerrogativa para a ocupação dos cargos a competência técnico-científica, outrora ofuscada por títulos e patentes militares (LYRA, 2013).

Na constituição dos diferentes campos de atuação para esses profissionais, a partir da década de 1970, há o surgimento da necessidade de um profissional que possa atuar tanto dentro quanto fora da escola, pois, na prática, apesar das legislações acerca da formação de professores, esses não abordavam a dimensão pedagógica e os cursos de técnico desportivo não preparavam nem quantidade nem em qualidade para as expectativas do mercado, espaço que estava sendo ocupado por ex-atletas. De acordo com Ventura (2010), vários cursos passaram a oferecer diversas modalidades esportivas, possibilitando que os egressos dos cursos de licenciatura, que podiam atuar como técnicos desportivos, pudessem ter possibilidades de trabalhar com diferentes esportes.

Com base no que dizem Fraga et al. (2010), a incorporação da habilitação de técnico desportivo à de licenciado ampliava as duas formações. Porém, ao invés de trazer os elementos pedagógicos para a formação dos técnicos desportivos, agregando conhecimento e equilibrando a formação docente, inicia-se um processo de “desportivização” da formação dos professores de Educação Física, corroborado pela LDB de 1971 (Lei nº. 5.692/1971) e pelo Decreto nº. 69.450/1971, que trata a Educação Física como uma atividade escolar que objetiva o desenvolvimento da aptidão física, o que na década seguinte ficou conhecido como movimento “aptidão física relacionada à saúde”¹² e impulsionaria cada vez mais a Educação Física “para fora dos muros da escola” (FRAGA et al., 2010, p.77).

¹²“Aptidão Física Relacionada à Saúde” surge como um movimento na década de 1980 que procurou diferenciar os componentes da aptidão física relacionados ao desempenho motor e àqueles relacionados ao desenvolvimento da saúde, associados à manutenção do bom funcionamento orgânico, com ênfase nos elementos considerados

No início da década de 1980, a Educação Física se vê então atravessada por demandas impulsionadas pelo mercado de trabalho e a exigência (interna e externa) do “fazer científico”¹³. No entanto, quando os intelectuais da Educação Física se deparam com essas questões, percebem a dependência das outras ciências e a falta do seu próprio objeto, método e linguagem científicos. A crise de identidade da Educação Física é movida por essa dualidade entre a prática pedagógica e o conhecimento científico (BETTI, 1996), havendo novamente a necessidade de se repensar a formação. De acordo com Souza Neto et al. (2004), a premente reformulação estaria fundamentada nos seguintes argumentos:

a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamavam um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente as necessidades sociais; e c) a importância e a necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico (SOUZA NETO et al., 2004, p. 120).

Atendendo as expectativas de um mercado de consumo e de serviços em expansão, a área de atuação dos profissionais de Educação Física se amplia e se torna cada vez mais polissêmica, e a formação inicial não consegue mais dar conta de formar profissionais capacitados para os diversos setores laborais (escolas, academias, clubes, hotéis, serviços de saúde, etc.).

Em 1987, por meio do parecer CFE nº. 215/1987 e da resolução CFE nº. 03/1987, foi aberta a possibilidade de as universidades criarem o curso de Bacharelado em Educação Física. Essa legislação permitiu que as instituições de ensino tivessem maior autonomia para propor a formação, já que não exigia mais um currículo mínimo para o curso. Além disso, ampliava a carga horária significativamente (de 1.800 horas para 2.880 horas), e exigia que a formação, tanto de bacharéis quanto de licenciados, fosse feita em no mínimo quatro anos (SOUZA NETO et al., 2004).

A previsão de tal possibilidade na Resolução nº. 03/1987 [manutenção de um único curso de licenciatura ou a criação do curso de bacharelado] levou algumas IES do centro do país, especialmente as estaduais de São Paulo, a criar os cursos de bacharelado com a intenção explícita de adequar os currículos à formação técnico-científica demandada pelo mercado de trabalho fora da escola e a intenção implícita de “descontaminar” os currículos das discussões pedagógicas fundamentais para a EF [Educação Física] escolar” (FRAGA et al., 2010, p. 79).

capazes de proteger o organismo contra doenças degenerativas provocadas ou agravadas pela falta de atividade física. Tal movimento pautava a ideia da aptidão para toda a vida e a construção de estilos de vida ativa nas pessoas (FRAGA, 2005).

¹³ A tese de doutorado de autoria de Cibele Biehl Bossle (2014), **A emergência do “fazer científico” na formação inicial em Educação Física da ESEF/UFRGS**, trata sobre o “fazer científico” na formação inicial em Educação Física da UFRGS.

A formação bacharelada buscava neste período se afastar do perfil tecnicista em “favor de uma formação teórica mais sólida, além da necessidade de atendimento de novas demandas, como o crescimento das academias de ginástica, da área do lazer, da dança, do esporte, fora do âmbito da educação básica” (GOIS JUNIOR, 2012, p. 394).

As primeiras instituições de ensino que decidiram pela oferta do curso bacharelado o fizeram voltado para o esporte, como é o caso da Universidade Campinas (UNICAMP) – Bacharelado em Técnico Desportivo; Universidade de São Paulo (USP) – Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Esporte (GOIS JUNIOR, 2012) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro – Bacharel em Educação Física, com a opção de ênfase em Esporte de Alto Rendimento ou Atividade Física Geral (BARROS, 1995).

Com a nova legislação em voga, a Educação Física segue com o objetivo de se firmar como disciplina acadêmica e como campo científico com maior autonomia em busca de um “*modus operandi científico*” próprio (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014). A formação técnico-científica vai sendo cada vez mais valorizada e vai suprimindo a formação técnico-esportiva.

Castellani Filho (1993) entende que, nesse momento, houve um esforço para descompatibilizar os conhecimentos da Educação Física dos códigos originários provenientes das instituições médicas, militares e esportivas que descaracterizavam a identidade pedagógica própria e autônoma da área. Para o autor, por adotar esses códigos, a relação professor de Educação Física e aluno assumia o caráter de professor/agente de saúde-aluno/paciente na esfera da saúde e dos conhecimentos biomédicos; professor/sargento-aluno/cadete no que tange à influência das ideologias militares, e professor/técnico-aluno/atleta com a ascensão e massificação dos esportes no contexto nacional pós-Segunda Guerra.

Alguns autores se propuseram a discutir o processo de cientificação da Educação Física. Betti (1996) aponta que, naquele momento, ainda não era possível conceber a Educação Física como ciência; tratava-se de “futurologia”, nas palavras do autor. Já Bracht (2003) entendia que, apesar dos embates e dos diversos entendimentos epistemológicos sobre disciplina acadêmica, havia a necessidade de se reconhecer o campo acadêmico estabelecido no Brasil denominado Educação Física.

A tese de doutorado de Reppold Filho (2000), *In search of academic identity: physical education, sport science and the field of human movement studies*, aborda a questão relacionada à identidade acadêmica da Educação Física. Os argumentos que poderiam respaldar essa área como um ramo autônomo do conhecimento e área científica foram classificados pelo autor em

três grupos: 1) argumentos em favor da Educação Física como disciplina acadêmica; 2) argumentos que suportariam uma ciência do esporte; e 3) argumentos em favor de um campo de estudo do movimento humano. Numa análise crítica a partir da Filosofia e da Epistemologia, o autor concluiu à época que a área da Educação Física não possuía vocabulário específico, leis e teorias científicas próprias, domínio particular de conhecimento, organização administrativa das atividades de ensino e pesquisa para ser reconhecida como disciplina acadêmica. Também não apresentava condições de ser reconhecida como ciência do esporte, já que não existia um sistema integrado de teorias científicas relacionadas ao esporte e, do mesmo modo, como ciência do movimento humano, pois, segundo a análise demonstrou, seus limites não estavam bem demarcados e os conceitos não estavam bem definidos naquele momento.

Bossle e Fraga (2016) trazem observações pertinentes sobre o percurso do “fazer científico” na formação inicial em Educação Física na UFRGS. O perfil do profissional dedicado quase que exclusivamente à prática vai perdendo espaço para o profissional pesquisador. Não se trata mais somente do “saber científico” ou do “saber fazer”, a formação vai sendo direcionada também para o “fazer científico” e “se fazer cientista”. Ademais, os autores apontam que a cientifização da Educação Física busca dar legitimidade à área, apoiando-se na valorização social e no *status* de verdade que possui o discurso científico biomédico.

As discussões em torno da legitimidade da área enquanto campo acadêmico e relevância social acabam por ampliar a dicotomia entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais, direcionando cada vez mais para uma formação fragmentada. Surgem argumentos para justificar a fragmentação, principalmente relacionados aos locais de atuação, conforme coloca Taffarel (1993):

[...] entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta de fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontramos o de que os locais de atuação profissional se diferenciam e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente diferenciada. Desconsidera-se, assim, o argumento de que não é o local onde se trabalha que define a profissão, mas, sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais. Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica e o bacharel, uma formação enfaticamente científica – o que permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescindia da ciência e vice-versa. Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação profissional de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e a de que não sejam necessárias as atitudes científicas (TAFFAREL, 1993, p. 32).

A criação do bacharelado, conforme evidenciaram Bossle e Fraga (2016), com base nos artigos de Souza Neto et al. (2004) e Silva et al. (2009), apesar de ser justificada pela demanda

de um mercado de trabalho em expansão, tinha por objetivo um modelo curricular técnico-científico e o estabelecimento de um discurso cientificista marcado pelas Ciências Biomédicas.

A Educação Física cada vez mais cindida e fragmentada pela formação em bacharelado e licenciatura, de um lado faz uma maior aproximação com as ciências biológicas, buscando de forma cada vez mais intensa se legitimar cientificamente, e, de outro, com a abertura política e a efervescência dos movimentos sociais e a redemocratização nacional, “incorpora a influência marcante das ciências sociais e humanas” (MARTINEZ et al., 2013, p. 139).

Nos anos 1990, alguns autores (GUEDES; GUEDES, 1992, 1995; NAHAS, 1989) reforçaram, por meio de suas publicações, a aproximação da Educação Física com a área da saúde na perspectiva biomédica. Passam a defender a adoção de um estilo de vida ativo para a melhoria da qualidade de vida e para os benefícios para a saúde, a partir do entendimento de que o objeto de estudo da Educação Física é a promoção da saúde com base no conceito de saúde outorgado pela Organização Mundial da Saúde¹⁴ e de promoção da saúde constante na Carta de Ottawa¹⁵.

Além disso, o aumento da incidência das Doenças Crônicas Não-Transmissíveis (DCNT)¹⁶, que tem origem nos modos de levar a vida diante de uma má alimentação, do sedentarismo e da diminuição do esforço físico nas tarefas diárias direcionam para Educação Física a responsabilidade em estimular os hábitos saudáveis nos indivíduos por meio das atividades físicas, que são entendidas aqui como instrumento de capacitação e de aprimoramento da saúde e da aptidão física.

Os mesmos autores defendem a promoção da saúde pelo incremento das atividades físicas, com foco na dimensão orgânica dos indivíduos, numa relação direta, simples e reducionista, isto é, entendem que o desenvolvimento da aptidão física leva à promoção da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar.

¹⁴ A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente ausência de afecções e de enfermidades”.

¹⁵ A 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde teve como principal produto a Carta de Ottawa. Considerada referência para o desenvolvimento sobre promoção da saúde em todo o mundo, define promoção da saúde como o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo. O documento entende que a saúde é o maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma importante dimensão da qualidade de vida.

¹⁶ As Doenças Crônicas Não-Transmissíveis (DCNT) são doenças multifatoriais ocasionadas pelos determinantes sociais e condicionantes, além de fatores de risco individuais como tabagismo, consumo nocivo de álcool, inatividade física e alimentação não saudável que se desenvolvem no decorrer da vida e são de longa duração. Atualmente, elas são consideradas um sério problema de saúde pública e já eram responsáveis por 63% das mortes no mundo, em 2008, segundo estimativas da Organização Mundial de Saúde. Informações do Portal Saúde do Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/svs/doencas-cronicas-nao-transmissiveis>> . Acesso em 23 abr. 2017.

Fraga (2005) discute essa nova "racionalidade físico-sanitária", com base nos conceitos da promoção da saúde e na defesa da prescrição e supervisão dos exercícios por profissionais da Educação Física, mas que, contudo, fortalece um "estilo de vida ativo" com base na culpabilização e responsabilização dos indivíduos, que é próprio do modelo biomédico de intervenção. Os indivíduos são colocados aqui como os responsáveis únicos pela sua condição de saúde, pois, por essa perspectiva, basta manter um "estilo de vida ativo" para ser saudável. A saúde é entendida como fruto da vontade e das escolhas individuais, sem considerar outros fatores que determinam o processo saúde-doença, como condições de moradia, trabalho, renda, alimentação, acesso aos serviços de saúde, à educação e ao transporte, entre outros.

Nesse contexto, projeta-se à Educação Física uma nova "função sanitária", na qual, por meio das atividades físicas e da promoção do "estilo de vida ativo", os indivíduos estarão preparados para o enfrentamento das DCNT, conservando o paradigma da aptidão física para saúde com fundamento nas Ciências Biomédicas.

Bracht (1999), já na década de 1990, entendia que as críticas ao paradigma da aptidão física, iniciadas durante as discussões sobre a legitimidade da área, tiveram dois momentos distintos. Inicialmente, apresentavam um caráter cientificista, ou seja, o conhecimento científico era considerado imprescindível para legitimar a prática pedagógica da Educação Física. Esse conhecimento seria produzido, de acordo com o entendimento de intelectuais da época, pelas Ciências Naturais. O mesmo autor salienta que o não conhecimento da história da Educação Física "fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica da Educação Física e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física" (BRACHT, 1999, p. 77), visto que mantinha os saberes da Educação Física apoiados em saberes biomédicos. Num segundo momento, por meio da aproximação mais profunda com as Ciências Humanas e Sociais, principalmente pela qualificação do corpo docente em pós-graduações em Educação, a crítica ao paradigma da aptidão física torna-se mais radical, alicerçada pela análise da função social da Educação e da Educação Física como parte de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe, na qual se pretendia uma revolução.

Ainda nos anos 1990, ocorre a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que assegurava a Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014) e que traria, na continuidade, a reivindicação pela melhoria das diretrizes para a formação docente.

Além disso, ainda houve o reconhecimento da Educação Física como uma das profissões da saúde de nível superior pela Resolução nº. 218/1997 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1997), e a regulamentação da Profissão Educação Física, pela Lei nº. 9.696, de 1998, que cria o Conselho Federal de Educação Física e os conselhos regionais (sistema CONFED/CREF), deliberando o exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física como prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos de Educação Física (BRASIL, 1998).

A criação do Conselho Federal de Educação Física reforçou a dualidade na formação e na atuação de licenciados e bacharéis, tendo em vista o entendimento CONFED/CREF, conforme citado no início da presente seção, que institui o ambiente escolar como área exclusiva de atuação dos licenciados, com formação específica para este fim; e as outras áreas, excluindo a escola, como campo de atuação dos bacharéis, com formação específica e diferenciada da licenciatura (CONFED, 2006).

Já nos anos 2000, a publicação da Resolução CNE/CP nº. 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002) e Resolução CNE/CES nº. 7, de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004a), conduziram as discussões acerca da formação docente e profissional e consolidaram a fragmentação da formação em Educação Física com a diferenciação em dois cursos com diferentes currículos (VERONEZ et al., 2013).

Para Dessbesell e Caballero (2016), a partir das DCN, visando acompanhar a ampliação do conceito de saúde e romper com a matriz tecnicista da formação (lembrando que, nas DCN para os cursos de Educação Física, o SUS sequer é mencionado), o reconhecimento da Educação Física como profissão da área da saúde e da Política Nacional de Promoção da Saúde (2006) – que coloca as práticas corporais e atividades físicas como ação prioritária em saúde, criou-se um movimento para a (trans)formação dos profissionais da Educação Física em profissionais da saúde. Destaco mais um ponto relevante nesse processo: a Regulamentação da profissão, em 1998, e a criação do sistema CONFED/CREF, que vem reiterando o dualismo entre professor (aquele atua na escola) e profissional (aquele que atua fora da escola, incluindo-se aí a área da saúde).

A constituição de cursos de bacharelado e licenciatura é defendida ferrenhamente pelo sistema de Conselhos Federal e Regionais de Educação Física, utilizando, na maioria das vezes, argumentos bastante reducionistas. A argumentação, geralmente, dicotomiza educação e saúde, de forma a associar educação com escola e saúde com

o que não é escola. Encontrando ressonância em ranços historicamente estabelecidos, argumenta-se que não há por que sujeitar à formação pedagógica um estudante que não tem intenção de atuar em escolas. Entre as consequências estão a supressão de disciplinas voltadas para formação pedagógica do bacharelado e a ação do sistema CREF/CONFEF para coibir a atuação de licenciados em serviços de saúde, em academias de ginástica e musculação e em clubes esportivos. Além disso, temos a constituição de um curso que sustenta sua unidade em não ser, ou seja, em ser “não escolar”. Outro fator é que na licenciatura o espaço de atuação está bem definido, no bacharelado nem tanto. Ainda podemos ir além: se na licenciatura o exercício de uma função pedagógica se sobressai, no bacharelado não há direcionamento sistematizado para o exercício de uma “função sanitária” (saúde), de entretenimento (lazer) ou de potencialização de alta performance (treinamento), de forma que dificulta a construção, por exemplo, das competências requeridas para cada uma destas funções (WACHS, 2013, p.60).

Concomitantemente às discussões acerca da fragmentação da formação, o processo de “(trans)formação” dos profissionais de Educação Física em profissionais aptos para atuar na saúde pública foi sendo cada vez mais incentivado por políticas públicas instituídas em parceria pelo Ministério da Saúde e da Educação. Essas políticas têm o intuito de fortalecer o SUS, seus princípios e diretrizes, democratizar o acesso aos serviços de saúde e o atendimento das necessidades da população, bem como dar visibilidade aos componentes sociais como determinantes no processo saúde-doença. Nesse sentido, alguns autores da Educação Física passam a dialogar com os saberes das Ciências Sociais e Humanas, buscando ressignificar o conceito de saúde na formação e a própria intervenção na saúde, influenciados pelo campo da Saúde Coletiva, reconhecendo que a atuação com base nos saberes biomédicos não é suficiente para atender a demanda das comunidades (PALMA, 2001; CARVALHO, 2005, 2006, 2007; DAMICO, 2007; BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2005, 2008; BILIBIO; DAMICO, 2011; FRAGA; GOMES; CARVALHO, 2012).

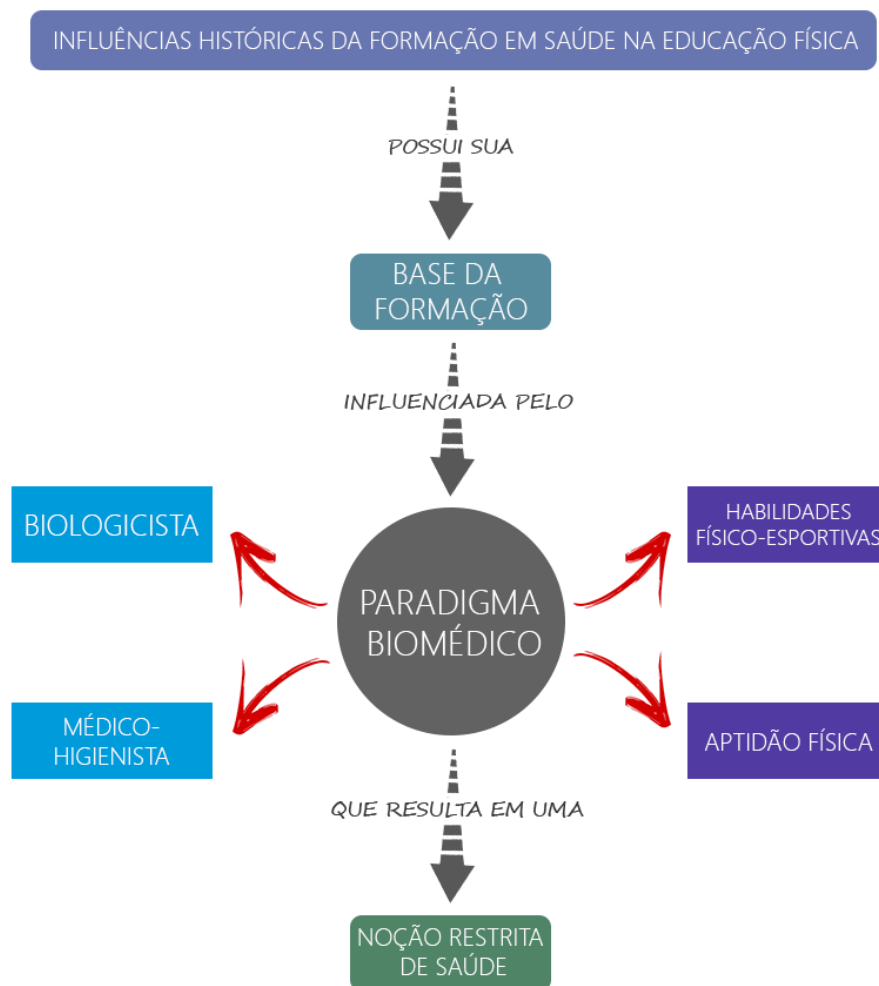
Não obstante a Educação Física se utilizar de diversos conhecimentos e práticas para compor o seu repertório, demandando comunicação e diálogo interdisciplinar, alguns autores vêm observando que há um privilégio e um incentivo maior para as áreas biodinâmicas em detrimento das áreas humanas, sociais e pedagógicas. Manoel e Carvalho (2011) ressaltam que, nos programas de pós-graduação brasileiros da área, na distribuição dos docentes, nas linhas de pesquisa e nos projetos de pesquisa, a subárea biodinâmica tem prevalecido sobre a sociocultural e pedagógica. Os mesmos autores alertam que, apesar de esse tipo de pesquisa ter um grande potencial de generalização dos achados, a diversidade e as singularidades, além dos dilemas sociais reais das populações, acabam não sendo considerados nessa perspectiva. Frasson et al. (2015), sobre a produção de trabalhos no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, observaram que 74,1% das pesquisas estão

relacionados às subáreas das biodinâmicas, 18,5% das socioculturais e 7,4% nas áreas pedagógicas.

Bueno (2016) aponta que a grande maioria dos profissionais de Educação Física ainda têm sua formação enraizada nas Ciências Biomédicas, o que, de acordo com Martinez, Silva e Silva (2014), proporciona uma compreensão do processo saúde-doença com predomínio biologicista e a tendência a responsabilizar os sujeitos pela sua condição de saúde, com ênfase nas ações que objetivam aprimorar as capacidades físicas e a repetição dos movimentos. Ou seja, a formação ainda mantém a “subordinação aos pressupostos da parametrização biomédica, à abordagem curativa e prescritiva” (DESBESSELL; CABALLERO, 2016, p. 125).

O quadro abaixo representa a formação em Educação Física, caracterizando as condições que levaram a um entendimento reducionista do conceito de saúde.

Figura 1: Mapa conceitual dos resultados e das discussões referentes à categoria Influências Históricas da Formação em Saúde na EF, evidente nos documentos analisados



Fonte: Adaptado de Santiago; Pedrosa; Ferraz, 2016.

As exigências mercadológicas direcionaram a formação para compor um profissional respaldado pela “medicina baseada em evidências¹⁷”, com conhecimentos de anatomia, fisiologia, cinesiologia bem estruturados, podendo afirmar com exatidão o que é estar saudável e o que é estar doente, tendo capacitação para afirmar quais atitudes devem ser tomadas e quais comportamentos devem ser modificados ou evitados. Não obstante, as sensações, as experiências, o afeto, as relações de vínculo, a cultura, o prazer desinteressado e os diferentes modos de levar a vida, que sabemos não ser apenas frutos da escolha ou de um determinismo individual persistente, acabam por não ser considerados.

A Educação Física tem sido reiteradamente atravessada pelo ideário de saúde de cada época, sendo considerada responsável pela construção e pela manutenção do chamado corpo saudável, como causa e efeito, privilegiando os determinantes biológicos da saúde com base nos conhecimentos sobre as doenças. A Medicina teve um papel significativo para a área da Educação Física, incluindo-se aí a autoridade do discurso médico na construção e na consolidação dos conhecimentos sobre o corpo e a institucionalização da Educação Física enquanto área acadêmica (WACHS, 2013; NASCIMENTO, 2016). Também os conceitos e os entendimentos relativos à saúde, apoiados nos conhecimentos anátomo-fisiológicos sobre o corpo, são originários dessa influência da Medicina sobre a Educação Física.

Chamo a atenção para a propositiva das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, a partir de 2015, que apontam para a unificação da formação, ou em outras palavras, a extinção da formação na modalidade bacharelado. Destaco que tal proposta tem (re)mobilizado as discussões e direcionado para as antigas ambivalências que perduram na Educação Física e que se intensificaram com a fragmentação do curso. Na síntese-relatório sobre as discussões dos grupos de trabalho que compõem o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é destacado que as polarizações e binarismos têm sido representados pelas modalidades licenciatura e bacharelado (cultura-biologia; professor-profissional; unificação-fragmentação; academia-mercado; intervenção-ciência; disciplina-área) (CBCE, 2016). Não há consenso sobre o futuro da Educação Física. Entretanto, para que esta possa contribuir para a melhoria da vida das pessoas, para o fortalecimento do sistema público de saúde e de educação e ser, de fato, uma profissão promotora da saúde numa compreensão ampliada, seja em espaços escolares ou fora deles, o próprio conceito de saúde precisa ser repensado na formação inicial,

¹⁷ Sobre Medicina Baseada em Evidências: CASTIEL, Luis David; POVOA, Eduardo Conte. Medicina Baseada em Evidências: "novo paradigma assistencial e pedagógico"?. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 6, n. 11, p. 117-121, Aug. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832002000200009>.

permitindo entendê-la como um processo dinâmico a partir de seus determinantes sociais, culturais, históricos, econômicos, ambientais e biológicos. Trata-se de refletir também sobre uma formação voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas, que estimulem a capacidade de reflexão e pensamento crítico e não somente voltada para atender as demandas mercadológicas. Refletir sobre o profissional que a Educação Física deseja inserir no meio social e intervir sobre ele.

Apesar das disputas e dos diferentes entendimentos sobre o campo da Educação Física enquanto área de intervenção na saúde, a reestruturação curricular dos cursos de Educação Física da UFRGS, apoiada pelo Pró-Saúde II, visou ampliar o debate sobre esta temática, privilegiando fortalecimento do Sistema Único de Saúde e das políticas públicas de saúde direcionadas a melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e coletividades.

2.1.2 Currículo do curso de Educação Física da UFRGS

A ESEFiD, hoje com 77 anos de história na formação em Educação Física, tem deixado sua marca ao longo desse tempo. As matrizes curriculares que compõem essa trajetória são testemunhas das mudanças ocorridas em cada período de existência da Escola. Nelas, estão traduzidos os momentos de tensão, as disputas, os entendimentos do que deve (e do que não deve) ser ensinado ao professor/profissional de Educação Física nas diferentes épocas da história.

Nesta seção não pretendo tratar profundamente de todas as reestruturações curriculares que ocorreram na Escola¹⁸, pois o foco desta dissertação está na reestruturação que ocorreu em 2012. No entanto, para tratar do período em questão, é necessário resgatar alguns pontos principais desse percurso de mais de sete décadas.

As quatro grandes reformulações aconteceram em 1970, 1987, 2005 e 2012. O primeiro currículo, em 1940, e as três primeiras reformulações aconteceram em virtude de marcos regulatórios educacionais, conforme visto na seção anterior, e que mobilizaram toda a formação em Educação Física no Brasil. Entretanto, a reestruturação curricular de 2012 é impulsionada por discussões internas da comunidade acadêmica da Escola, motivadas principalmente pela fragmentação dos cursos e pela discriminação das habilitações profissionais por força da Lei

¹⁸ Sobre as reformulações curriculares na ESEFiD/UFRGS, ver o artigo Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS (FRAGA et al., 2010).

nº. 9696/1990, que regulamentou a profissão. Outro aspecto motivador da mudança foi a adesão ao Pró-Saúde II, em 2008, que traz para o centro da discussão questões relativas à Saúde Coletiva e ao SUS, entendendo como um novo campo de atuação para os egressos dos cursos de Educação Física, foco do presente trabalho.

As informações contidas nessa seção estão apoiadas no artigo *Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS* (FRAGA et al., 2010), escrito em ocasião da comemoração dos 70 anos de existência da Escola¹⁹, nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Educação Física da UFRGS (UFRGS, 2012; UFRGS, 2017) e nos trabalhos de conclusão de curso de licenciatura em Educação Física de Jonas Vasconcelos Daniel (2009), Marina El Hajjar Meneghel (2013) e Priscila Furtado Limana (2015). Esses três trabalhos de conclusão de curso trazem a visão dos alunos que vivenciaram os momentos (antes, durante e depois) da reformulação curricular.

A Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFiD) é uma unidade acadêmica pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada no Campus Olímpico. Atualmente, a Escola oferece graduação em Licenciatura em Dança, Bacharelado em Fisioterapia e Educação Física (sendo o ingresso via vestibular para a Licenciatura e via pedido de permanência ou ingresso de diplomado para o Bacharelado). Oferece também cursos de pós-graduação *lato sensu* e cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

A criação da Escola, em 1940, está fortemente atrelada à demanda existente naquele período por professores de Educação Física com formação, exigência feita pela Constituição Federal de 1937 e pelo Decreto-Lei nº. 1212/1939.

O Decreto-Lei nº. 1212/1939 e o Decreto-Lei nº. 8270/1945 tinham no corpo do seu texto a relação de disciplinas que deveriam ser ofertadas nos cursos de Educação Física. Entretanto, não havia exigência sobre a carga horária mínima do curso nesse período. Em 1969 e 1970, dois acontecimentos motivaram as mudanças curriculares: 1) Definição do currículo mínimo pela Resolução nº. 69/1969; e 2) Federalização da ESEF, em 1970, quando passou a pertencer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FRAGA et al., 2010; BOSSLE, 2014).

¹⁹ O artigo compõe o projeto Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1940-2010): mapeando cenários da formação profissional e da produção do conhecimento em políticas públicas de esporte e lazer, composto por diversos grupos de pesquisa e sob financiamento do Ministério do Esporte. Ao grupo de pesquisa POLIFES coube investigar momentos significativos da história curricular dos cursos de Educação Física oferecidos pela ESEF ao longo deste período (FRAGA et al., 2010).

Em 1987, apesar da divisão da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado e a possibilidade de se implantar o curso de bacharel em Educação Física nas instituições, a postura da ESEF foi a de manter um único curso: Licenciatura em Educação Física. O currículo nesse período, já sem a exigência de um currículo mínimo, ampliou a oferta de disciplinas eletivas, tendo em vista as novas exigências do mercado de trabalho, que não se restringia mais ao âmbito escolar. Para concluir o curso, o estudante precisava cursar 74 créditos obrigatórios e 117 eletivos. “Essa configuração gerava uma situação inusitada: todos obtinham a mesma titulação, mas poucos percorriam a mesma trajetória curricular” (FRAGA et al., 2010, p. 80).

O currículo permaneceu inalterado de 1987 a 2004. Em 2005, a ESEF teve seu curso de Educação Física dividido em duas habilitações: licenciatura e bacharelado, por força da Resolução CNE/CSE nº. 7/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Outros motivos que levaram à divisão do curso foram: a regulamentação da profissão em 1998 e as Resoluções nº. 1 e nº. 2/2002 do CNE, que instituía as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, afetando todos os cursos de licenciatura.

A reformulação curricular de 2012 teve como válvula propulsora essa fragmentação da formação que ocorreu em 2005. Dois anos depois da implantação dos novos currículos nos cursos de Educação Física, a comunidade acadêmica passou a discutir de forma mais intensa as consequências da adoção da formação fragmentada.

Jonas Vasconcelos Daniel, em 2009, no seu trabalho de conclusão de curso (TCC) de Licenciatura em Educação Física, trata sobre o tema currículo da Licenciatura em Educação Física da UFRGS e aponta que as maiores insatisfações discentes estavam, à época, relacionadas à divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado, a estruturação do currículo em disciplinas sem articulação e o distanciamento entre teoria e prática. Nesse trabalho, Daniel (2009) relata que, desde o seu ingresso na ESEF em 2005, o currículo esteve em discussão. As disciplinas, os seminários e as semanas acadêmicas que abordaram o tema da formação contribuíram para ampliar as discussões e trazer novos olhares sobre a formação em Educação Física.

Marina El Hajjar Meneghel, em 2013, também trata do tema currículo dos cursos de Educação Física da UFRGS e traz a reestruturação de 2012 no seu TCC de Licenciatura em Educação Física. A autora discorre sobre o processo de discussões que se instaurou na ESEF a partir da mudança curricular de 2005, que criou o curso de Bacharelado em Educação Física. Ademais, fala sobre as primeiras iniciativas do movimento estudantil em discutir e ampliar o debate sobre a formação fragmentada já em 2005 e a intensificação do movimento a partir de

2007, fatos também apontados por Daniel (2009) e nos PPCs da Licenciatura e do Bacharelado da Educação Física/UFRGS de 2012.

O estudo de Priscila Furtado Limana, de 2015, trata do momento específico de reestruturação e evidencia a posição dos estudantes “em transição”, suas inseguranças, dúvidas, reclamações e questionamentos sobre a implantação no novo currículo e como poderiam se adaptar à situação, já que todos obrigatoriamente migraram para a nova matriz curricular. Além dos relatos constantes no Relatório do NAU, Limana contribui com a sua própria visão de estudante “em transição” que vivenciou aquele momento, confrontando os seus relatos com os dos colegas. Conforme aponta Limana (2015), havia muitos pontos de atrito e de discordância entre os alunos e as propostas colocadas. Contudo, os estudantes consideraram a reestruturação curricular necessária para a melhoria da formação profissional.

Daniel (2009) e Limana (2015) concordam ao dizer que a expectativa dos estudantes/colegas sobre a formação é que esta possa garantir a competência profissional e o acesso ao mercado de trabalho. Entretanto, segundo a análise realizada por Daniel (2009), com base na contribuição dos estudantes para a pesquisa, esses defendiam a licenciatura como único currículo de formação em Educação Física. Já no trabalho de Limana (2015), a autora aponta as dicotomias e as identificações diversificadas entre os estudantes – alguns com maior identificação com as Ciências Biodinâmicas e outros com as Ciências Humanas, sendo que cada grupo entendia que a formação deveria privilegiar uma área específica do conhecimento para que pudesse contribuir para a prática profissional no mercado de trabalho, visto que, segundo a visão dos estudantes, as abordagens estavam aquém das exigências mercadológicas, tanto para licenciados quanto para bacharéis.

A projeto curricular de 2012 buscou conciliar a exigências legais para a formação em Educação Física, compreendendo a situação legal já estabelecida no que se refere à formação em licenciatura e bacharelado, oportunizando uma formação mais ampla para os egressos.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) entendem que houve um “salto de qualidade” da instituição após a Resolução CFE nº. 03/87, que delimitou a Educação Física em duas áreas acadêmico-profissionais. Para os autores, a criação do Bacharelado é uma conquista, sendo que “essa mudança provocou um divisor de águas no sentido de se produzir a profissão e a área de conhecimento Educação Física” (p. 345). Para Barros (1995), a divisão possibilita o aprofundamento na área de interesse do estudante, garantindo competência e qualidade nos serviços à sociedade. No PPC da Licenciatura (UFRGS, 2012), é comentado que, apesar da fragmentação ter trazido prejuízos aos egressos dos cursos divididos, tem-se de ver o lado bom, que foi o aprofundamento do campo pedagógico para os licenciados em Educação Física.

Outros autores, no entanto, entendem que a divisão do curso visou atender exclusivamente demandas do mercado de trabalho, sem que pudesse ser feita uma ampla discussão e uma reflexão sobre os efeitos da divisão relacionados ao papel social da Educação Física, já que o fato aconteceu em meio a intensos debates, criando grandes insatisfações por parte da comunidade acadêmica brasileira (TAFFAREL, 1993; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005; SILVA et al., 2009; VERONEZ et al., 2013).

A dicotomia acerca da fragmentação e da defesa da licenciatura ampliada tem exposição central no trabalho de Meneghel (2013). O entendimento dos movimentos estudantis da Educação Física e do Diretório Acadêmico – DAEFI — entendiam a licenciatura ampliada como proposta a ser defendida, sendo a Educação Física uma única área de intervenção caracterizada pela prática pedagógica dos elementos da cultura corporal em diferentes contextos.

As discussões e os debates levantados, a partir de 2007 na ESEF sobre a formação e o currículo vigente à época, proporcionaram a criação da Comissão de Reforma Curricular (CRC), que traria as discussões sobre esses temas de forma sistemática e organizada. A CRC iniciou os debates e as discussões sobre o currículo em 2009. Participavam dessa comissão a Direção da Escola, a Comissão de Graduação da Educação Física (COMGRAD/EFI), o DAEFI e o NAU (UFRGS, 2012; UFRGS, 2017).

Essa comissão construiu uma carta endereçada ao CONSUNI – Conselho Universitário da Unidade —, em junho de 2010, delineando a necessidade da organização de um currículo unificado, ampliando as possibilidades de atuação dos egressos e, ao mesmo tempo, considerando as diretrizes para a formação superior em Educação Física (DCN – Resolução n.º. 07/2004 e Resolução n.º. 01 e 02/2002 do CNE). Havia o compromisso em manter a tradição da Escola como instituição formadora de professores, concordância com o “marco regulatório educacional vigente, e de ajustar-se à estrutura organizacional da UFRGS” (UFRGS, 2017, p. 5).

A partir dessa primeira comissão e dos encaminhamentos propostos, houve a necessidade da nomeação da Comissão Especial de Reestruturação Curricular (CERC), instituída pela Portaria n.º. 5, de 1º de setembro de 2010, pela Direção da Escola, constituída pelos professores Alex Branco Fraga, Flavio Antônio de Souza Castro, Lisiane Torres e Cardoso e Fernando Jaime González, como consultor *ad hoc*, tendo a responsabilidade de produzir um documento que abrangesse as discussões levantadas pela comunidade da Escola e pela CRC, acerca da implantação de um novo currículo para os cursos de Educação Física. A CERC, inicialmente, contaria com a representação de três docentes e um discente. No entanto,

não houve a indicação para representação dos alunos por divergências quanto ao encaminhamento do processo²⁰.

Para a construção do novo currículo, levou-se em conta a tradição da ESEF na formação de professores e na área de esporte e lazer e, também, uma nova possibilidade de atuação profissional que se delineava – o campo da saúde —, considerando a inclusão da Educação Física como uma das profissões da área da saúde e o Pró-Saúde II:

Dada a inclusão de modo formal dos cursos de Educação Física no campo da saúde em 1997, a inserção da área no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde II), que almejava “reorientar o processo de formação dos cursos de graduação da área da saúde, de modo a oferecer à sociedade profissionais habilitados para responder às necessidades da população brasileira e à operacionalização do SUS”, e a adesão da ESEF/UFRGS ao Pró-Saúde II, em 2008, a CERC também passou a levar em consideração a efetiva contrapartida curricular do curso neste grande projeto nacional (UFRGS, 2017, p. 8).

Apesar de a carta ao CONSUNI ter previsto o ingresso único e a dupla modalidade de formação, e ter sido aprovada por unanimidade por aquele Conselho, a CERC foi alertada da existência da nota técnica nº. 03/2010 da Coordenação Geral de Orientação e Controle da Secretaria do Ensino Superior (SESU), do Ministério da Educação, que indicava a impossibilidade da dupla formação por um único ingresso via vestibular. Portanto, respeitando o compromisso estabelecido pela carta ao CONSUNI e à nota técnica, decidiu-se pelo ingresso único via vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Física e o ingresso no curso de Bacharelado em Educação Física via mecanismo de permanência ou ingresso diplomado. Dessa forma, pretendia-se atender, ao menos em parte, as reivindicações dos movimentos estudantis relativas à fragmentação das habilitações, sem deixar de observar os aspectos legais que regem a formação em Educação Física.

Na primeira configuração, havia a possibilidade do discente optar por ênfases em “Esporte e Lazer” ou “Saúde e Lazer”, o que foi posteriormente modificado no final de 2012, permanecendo a formação na fase final do curso de Bacharel em Educação Física sem uma demarcação prévia de trajetos. Entretanto, os estágios curriculares obrigatórios deverão ser escolhidos entre as duas ênfases anteriormente citadas “Esporte e Lazer” ou “Saúde e Lazer”. (UFRGS, 2017).

²⁰No trabalho de conclusão de curso de Marina El Hajjar Meneghel (2013), a autora fala sobre esse momento da reestruturação curricular e aponta que a retirada ou a não indicação da representação discente se deu pela falta de paridade, ou seja, a representação docente era composta por três professores e a representação discente por um ou dois estudantes, situação considerada antidemocrática pela autora e pelo grupo de estudantes da época. No seu trabalho, Marina ainda aponta outras discordâncias entre o DAEFI (Diretório Acadêmico de Educação Física) e a Direção da Escola à época.

A proposta dos Projetos Pedagógicos Curriculares para Educação Física da UFRGS, em ambas as habilitações, é descrita como “um movimento de cunho inovador”, pautada pela possibilidade de tratar os conteúdos referentes à formação em Educação Física a partir da noção de transdisciplinariedade, do conhecimento dinâmico e da relevância das demandas sociais, rompendo com a compartimentalização dos saberes. Busca a cooperação e a integração do conhecimento para o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação profissional e para responder às necessidades da sociedade na superação dos problemas cotidianos. Dessa forma, saberes que tradicionalmente não dialogavam (biodinâmicas, didático-pedagógicas e sociocultural) passam a compor o processo de ensino-aprendizagem de forma articulada e interdisciplinarizada, para possibilitar uma formação sólida e com potencial de modificar a sociedade contemporânea.

Ademais, a proposta do PPC propõe superar a formação de natureza tecnicista e instrumental. Propõe que o foco esteja no discente e que a produção do conhecimento seja por áreas de competência, apoiadas no entrelaçamento dos saberes teóricos, dos práticos e da pesquisa científica, para que juntos possam ser acionados para a resolução dos problemas. Essa configuração privilegia a integração entre ensino, serviço e comunidade, entre a educação, saúde e trabalho, entre educação e empregabilidade, entre educação e cidadania.

Ao envolver a formação a partir de apenas uma forma de ingresso e possibilitar a formação ampliada, o percurso inicial para Licenciatura e Bacharelado é comum. Ou seja, o estudante deverá cursar os quatro anos de Licenciatura e, optativamente, mais um ano do Bacharelado.

O Objetivo do Curso Licenciatura é “formar professores de educação física competentes para o **ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano** por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica)” (UFRGS, 2012, p.17) [os destaques são meus]. No Objetivo do Curso Bacharelado há a troca da palavra *professor* para *profissional*, conforme podemos ver a seguir: “formar profissionais de educação física competentes para o **ensino dos elementos da cultura corporal do movimento** por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica) (UFRGS, 2017, p. 21) [os destaques são meus]. Ou seja, nesta configuração, a identificação principal é a docência direcionada para o ensino da cultura corporal do movimento, tanto para licenciados quanto para bacharéis.

O Projeto Pedagógico do Curso Educação Física – Licenciatura (UFRGS, 2012) propõe a atuação do profissional de Educação Física dentro e fora da escola. Pretende formar

professores que sejam capazes de planejar, organizar e desenvolver atividades de ensino referentes às práticas corporais sistematizadas na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e em ambientes extraescolares, além de poder realizar pesquisas em Educação Física, coordenar e supervisionar equipes de trabalho em ações e programas que tematizem as práticas corporais sistematizadas dentro e fora da escola.

A missão/finalidade do curso descrita no PPC propõe que o egresso desenvolva as habilidades relativas às competências do atuar com a Educação Física além dos ambientes escolares, nos ambientes educacionais extraescolares. Com relação às competências pretendidas, coloca o professor de Educação Física como gestor de modalidades, de ações e de programas educacionais que envolvam práticas corporais, considerando um contexto sociocultural.

No item sobre as áreas de atuação do egresso propõe:

Diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Inclusiva), bem como em ambientes educacionais extraescolares (escolas esportivas, projetos sociais esportivos, serviços privados de orientação de práticas corporais, serviços de saúde pública, serviços de recreação e de lazer e outros similares) (UFRGS, 2012, p.20)

O Projeto Pedagógico do Curso Educação Física – Bacharelado (UFRGS, 2017) propõe a formação de um profissional que atua preferencialmente nas áreas de esporte, de lazer e de saúde, promovendo, por meio da intervenção pedagógica, a aprendizagem e a prática dos elementos da cultura corporal do movimento. Pretende uma formação ética, criativa e crítica, que permita compreender o contexto sociocultural no qual está inserido como profissional, além de poder realizar pesquisas em subáreas da Educação Física, coordenar e supervisionar equipes de trabalho em ações e programas que tematizem as práticas corporais sistematizadas.

O currículo da Licenciatura está organizado em três eixos de formação (destaco o eixo Exercício Físico e Saúde):

❖ Eixo da Formação Geral²¹;

❖ Eixo da Formação Específica (comum a todo o aluno de um curso de graduação em Educação Física), o qual está organizada em oito núcleos:

1. Núcleo Campo Profissional;
2. Núcleo Pesquisa em Educação Física;
3. Núcleo Estudos Socioculturais;

²¹ Em meio às discussões na comunidade da Escola, e diante das dificuldades na negociação com outros departamentos da UFRGS para a oferta de disciplinas deste núcleo, optou-se pela incorporação da formação geral à formação específica, abrindo a possibilidade de se discutir no futuro a inclusão deste núcleo (UFRGS, 2012).

4. Núcleo Desenvolvimento Humano;
5. Núcleo Práticas Corporais Sistematizadas;
6. Núcleo Conhecimentos Biodinâmicos;

7. **Núcleo Exercício Físico e Saúde:** a fim de que os estudantes adquiram as habilidades relacionadas aos conhecimentos da prática do exercício físico no âmbito da saúde, esse Núcleo de Conhecimento é formado pelas disciplinas Educação e Promoção da Saúde (obrigatória da 4ª Etapa – 30 horas); Prescrição e Avaliação em Práticas Corporais e Saúde (obrigatória da 7ª Etapa - 60 horas); Exercício Físico e Envelhecimento (obrigatória da 8ª Etapa – 60 horas); Bases das Práticas Corporais e Saúde (obrigatória da 8ª Etapa – 60 horas); Avaliação e Educação Postural (eletiva); e Práticas Integradas em Saúde I (eletiva)²²;

8. Núcleo de Estudos do Lazer.

❖ Eixo da Formação Orientada para a Educação Física Escolar está organizado em quatro núcleos: Núcleo Fundamentos da Educação Escolar; Núcleo Fundamentos da Educação Física na Escola; Núcleo Fundamentos da Educação Inclusiva; Núcleo Práticas Docentes em Educação Física Escolar.

No núcleo Exercício Físico e Saúde estão concentradas as disciplinas que pretendem mobilizar os conhecimentos relativos à saúde numa concepção ampliada, que integram os fatores socioculturais como componentes do processo de adoecimento. Tal percepção se dá pela descrição das ementas das referidas disciplinas, nas quais são encontradas as seguintes propostas de desenvolvimento do conhecimento: conteúdos de perspectiva socioambiental e de educação na saúde; ênfase na dimensão sociopolítica e seus determinantes; noção de saúde e promoção de saúde em diferentes contextos socioculturais; abordagem psicológica, social e biológica do envelhecimento; potencialidades e debilidades das práticas corporais desde diferentes perspectivas (fisiológicas, biomecânicas, psicológicas, sociais) para intervir com diferentes intencionalidades.

O eixo de formação exclusiva do Bacharelado denomina-se Formação Orientada para Saúde, Lazer e Esporte, está organizado em dois núcleos (Práticas Corporais e Saúde e Esporte e Lazer), compostos por disciplinas que objetivam o desenvolvimento das habilidades e competências referentes à atuação do profissional de Educação Física nas áreas da Saúde, Lazer

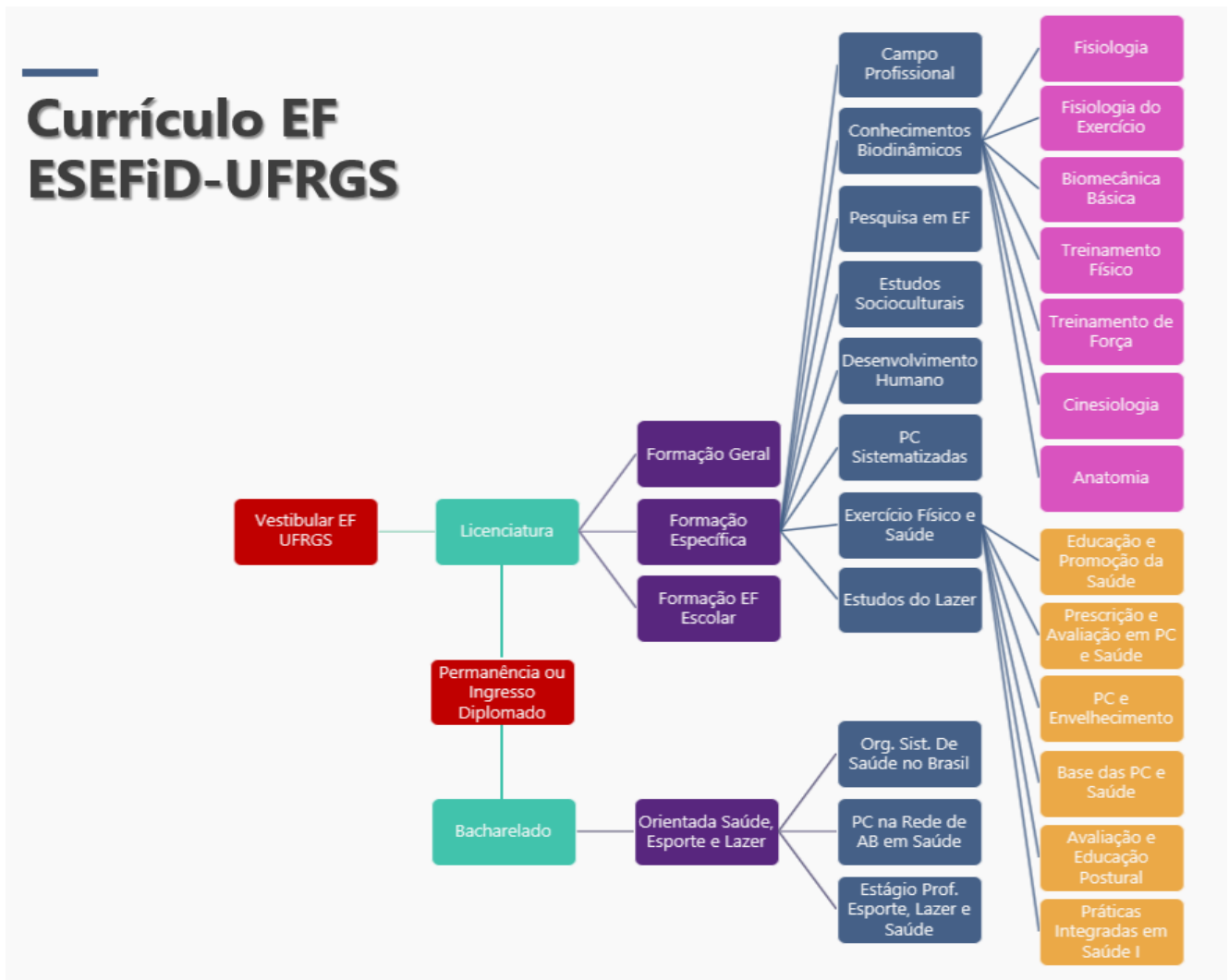
²²Durante a leitura dos PPCs foram encontradas duas inconsistências: 1. A disciplina de Exercício Físico para Crianças e Jovens não se encontra relacionada na descrição das disciplinas do Núcleo de Exercício Físico e Saúde, sendo relacionada no quadro de disciplinas por etapa, no quadro de resumo da carga horária total do curso e nas ementas; 2. A disciplina Práticas Corporais e Envelhecimento é denominada na descrição das disciplinas do Núcleo de Exercício Físico e Saúde como Exercício Físico e Envelhecimento e, depois, no restante do documento, como Práticas Corporais e Envelhecimento.

e Esporte (UFRGS, 2017). As disciplinas que compõem esse eixo são: Organização do Sistema de Saúde no Brasil (obrigatória da 9ª Etapa – 60h); Práticas Corporais na Rede de Atenção Básica em Saúde (obrigatória da 9ª Etapa – 60h); e o estágio final, Estágio Profissional, que pode ser escolhido na rede pública de saúde conforme disponibilidade dos locais que têm convênio com a Universidade, com carga horária de 150h.

A disciplina Organização do Sistema de Saúde no Brasil aborda a história da saúde pública brasileira, do Brasil Colônia, passando pela Reforma Sanitária, aos dias atuais e a construção do SUS. Trata sobre as políticas públicas de saúde na dinâmica social, na organização das práticas profissionais e nos sistemas de atenção no setor da saúde. A disciplina Práticas Corporais na Rede de Atenção Básica em Saúde propõe problematizar a saúde como campo do saber, considerando as dimensões sociopolíticas e as condições de saúde, com o intuito de estimular a proposição e avaliação de políticas a partir das demandas de cada local onde está localizado o serviço de saúde e as possibilidades de uso das práticas corporais como meio de assistência e cuidado à saúde de acordo com as especificidades de cada comunidade. E o Estágio Profissional em Saúde e Lazer objetiva propiciar a prática de orientação em programas de exercícios físicos para a saúde na forma de estágio profissional, nos campos abordados em Práticas Corporais, Lazer e Saúde

As Competências da Formação Orientada para Saúde são: a) Atenção à saúde do coletivo: diagnosticar perfis epidemiológicos; planejar, executar e avaliar ações de práticas corporais voltadas à atenção em saúde do coletivo no âmbito da Educação Física; b) Educação para a saúde: desenvolver ações de educação e promoção da saúde da pessoa e do coletivo; desenvolver ações voltadas para a educação e usufruto do lazer em relação à promoção da saúde em diferentes contextos; c) Gestão do trabalho em saúde: avaliar e formular políticas, programas e projetos em saúde, tendo iniciativa e tomando decisões, com vistas à gestão de pessoas, de equipamentos, de materiais, de procedimentos e de práticas de cuidado.

Figura 2: Esquemática dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF/UFRGS, com ênfase nas disciplinas relacionadas à Saúde



Fonte: Construído com base nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física/UFRGS (UFRGS, 2012, 2017)

2.1.3 Saúde nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física da UFRGS

A tese de Felipe Wachs (2013), intitulada *Funções sanitárias projetadas nos currículos da educação física: estudo a partir da disciplina de higiene no ensino de graduação* retrata o redimensionamento da disciplina de Higiene, ofertada pela primeira vez em 1941 e extinta em 2011. No decorrer desses 70 anos, a disciplina passou por professores diferentes, todos com formação em Medicina e entendimentos sobre saúde diversificados, acompanhando as mudanças na compreensão acerca do conceito de saúde e as atribuições para a Educação Física nesse campo. Sendo o único trabalho dessa natureza sobre a temática saúde em um currículo de

formação em Educação Física, utilizo-o para fundamentar a presente dissertação. Assim, a pesquisa de Wachs (2013), além da singularidade, traz o componente histórico da relação da Educação Física e saúde na trajetória curricular dos cursos de Educação Física da ESEFiD/UFRGS e busca compreender os sentidos dados à saúde ao longo do tempo e às funções projetadas à Educação Física enquanto profissão da saúde.

A dissertação de Paulo Magalhães Monard Nascimento (2016), *Movimento de mudança na formação profissional em educação física na saúde: discursos curriculares da UFRGS, da UFBA e da UNIFESP*, também será utilizada aqui por se tratar de uma análise da matriz curricular atual do curso de bacharelado em Educação Física da UFRGS, com foco no componente saúde.

A disciplina Higiene, no currículo de formação em Educação Física da UFRGS, trazia em seu bojo os ensinamentos sobre saúde que deveriam respaldar a “função sanitária” projetada aos futuros profissionais de Educação Física (WACHS, 2013). Dois apontamentos feitos pelo autor são bem interessantes: a disciplina sempre foi ministrada por médicos e é retirada do currículo na reformulação de 2012, quando a ESEF adere ao Pró-Saúde II, justamente no momento em que a discussão sobre o campo da saúde se alarga no currículo. Sobre esses dois apontamentos, alguns questionamentos são possíveis: o que há de novo sobre a saúde nesse momento que não permite a permanência da disciplina Higiene no currículo? Há um movimento em busca de autonomia sobre os saberes de saúde a serem ensinados para os discentes da ESEF, sabendo que a disciplina Higiene era ofertada pela Faculdade de Medicina?

Após a reformulação de 2012, o que se percebe é que há, sim, um novo entendimento com relação à saúde, bem como sobre a intervenção da Educação Física nesse campo. Saberes da Saúde Coletiva são incorporados, permitindo ampliar o olhar sobre os determinantes sociais da saúde e para o contexto do serviço público de saúde como campo profissional, do qual a Educação Física agora faz parte formalmente.

O percurso da disciplina Higiene na ESEF, conforme a análise de Wachs (2013), pode ser dividido em quatro momentos distintos. No primeiro, trazia fortemente saberes higienistas e eugenistas, com conhecimentos relacionados à saúde do corpo, abordados pelo viés da doença, bem como conhecimentos sobre higiene e asseio do corpo para manutenção da saúde, além de temáticas sobre solo, ar, água, clima e resíduos, que deveriam ser fiscalizados pelo profissional da Educação Física para a prática de exercícios, garantindo a salubridade nesses ambientes. Conhecimentos esses que subsidiavam o contexto político e econômico da época, no qual era outorgada à Educação Física a missão de preparar e construir corpos subservientes à nação,

servindo também como uma extensão da Medicina no meio escolar, disseminando os conteúdos moralizantes, higienistas e eugenistas naqueles locais.

O conceito de saúde, nesses momentos iniciais da disciplina, é a saúde como o estado normal do organismo humano. Portanto, a doença é tida como uma anormalidade que precisa ser combatida, prevenida, evitada e, mais que isso, eliminada. A saúde não precisa só ser mantida, ela precisa ser melhorada. No primeiro documento localizado por Wachs sobre a disciplina, de 1941, a presença do termo “Educação Física” é praticamente inexistente.

No segundo período, nos documentos da década de 1970, os componentes ligados à eugenia vão perdendo destaque. “Educação Física” já aparece com maior recorrência. Entretanto, o conteúdo da disciplina mantém a abordagem dos exercícios físicos relacionados à higiene e ao cuidado com o corpo e com a prevenção de doenças. As temáticas sobre a salubridade dos ambientes esportivos ganham força nesses documentos.

Cabe destacar que a partir de 1970, a ESEF passou a pertencer à UFRGS. O curso de Educação Física passou a compor os cursos da área da saúde dessa Universidade, mesmo sendo voltado para a formação de professores – licenciatura. A partir daí, a disciplina Higiene passa a ser oferecida pela Faculdade de Medicina.

Nesse período, o conceito de saúde é dado pela Organização Mundial de Saúde: “saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social”, introduzido em 1948.

No terceiro momento destacado, são acionadas referências específicas da área da Epidemiologia, da Medicina Preventiva e Comunitária e do Sistema de Saúde. As temáticas que tratavam da higiene voltada para a escola perdem força nesse momento. Wachs destaca o seguinte trecho do Plano de Ensino de 1978: “Proporcionar os elementos básicos destinados a desenvolver e divulgar a Medicina aos profissionais de Educação Física, considerando-os como integrantes de uma equipe de Saúde”. Portanto, apesar de não compor formalmente a equipe de saúde naquele período, *considerava-se* que a Educação Física compunha essa equipe, e, para tanto, alguns saberes relacionados à prática médica eram necessários ser do conhecimento desses profissionais.

A partir da década de 1980, a discussão sobre o conceito de saúde — saúde como direito — e sistemas públicos de saúde são temas que passam a integrar o conteúdo programático da disciplina. Wachs aponta que é significativo notar essas temáticas permeando a formação no momento em que o movimento sanitário vai ganhando força e amplia as discussões sobre a reestruturação da saúde à população. Para o autor, a vinculação do professor da disciplina nesse período, professor Ernani Saldanha Camargo, à Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, destacada pela formação de sanitários, pode ter direcionado a disciplina para esses conteúdos.

Outro ponto a ser observado é que, para o professor Ernani, os alunos da Educação Física deveriam desenvolver conhecimentos sobre a importância da Educação Física nas condições de saúde tanto *individual* quanto *coletiva* por meio dos efeitos biológicos dos exercícios.

O quarto e último recorte temporal feito por Wachs é caracterizado pela abertura política e pela redemocratização do país. Há uma mudança de orientação paradigmática nesse período na constituição da disciplina, pois é introduzida uma abordagem holística de saúde, que tenciona com a racionalidade biomédica ocidental e hegemônica sobre esse conceito. Se antes desse período a abordagem se dava por meio de saberes relacionados à prevenção de doenças, a partir daí palavras como consciência, equilíbrio e harmonização terão destaque. A concepção de saúde pautada pela ausência de doenças dá lugar a uma saúde relacionada com bem-estar. Mauro Luis Pozatti, professor da disciplina nesse último recorte temporal construído por Wachs, toma por base o conceito de saúde da OMS e o termo bem-estar, entretanto outros termos são introduzidos, assim como as dimensões culturais, ambientais e espirituais.

Wachs traz elementos fundamentais para refletir sobre a saúde no currículo da ESEF. No período curricular que vai de 1987 até a reformulação de 2005, os conteúdos relacionados à saúde, com base na racionalidade biomédica, ganham força, enquanto que a disciplina Higiene inicia uma abordagem hegemônica de saúde e perde a obrigatoriedade no currículo.

[...] a Educação Física busca legitimidade científica na Medicina, principalmente no pensamento médico-higienista; durante sua estruturação acadêmica é interessante visualizar os conhecimentos nos quais busca legitimidade, principalmente em relação aos médicos que não são mais médicos-higienistas. Não menos interessante é ressaltar que, enquanto as disciplinas da área biológica oferecidas pela ESEF crescem e se desdobram em especializações, a disciplina Higiene oferecida pela Faculdade de Medicina adota uma abordagem holística de saúde e torna-se eletiva, e depois é suprimida (WACHS, 2013, p. 111).

Repassando os primórdios da Higiene no currículo da ESEF, é possível perceber que essa disciplina passa de um papel central na propagação do discurso médico dominante a uma posição marginalizada, até sua extinção do currículo. O entendimento sobre o exercício físico passa pela compreensão do fortalecimento do organismo, para que ele seja mais forte e mais resistente a infecções e mais potente para o trabalho: ao não praticar exercícios, haverá doenças, em que o sedentarismo é visto como vilão.

A disciplina Higiene vai perdendo espaço para outras disciplinas propagadoras do discurso médico contemporâneo, tais como: Medicina do Exercício, Fisiologia, Fisiologia do Exercício, Bioquímica, etc. Tais disciplinas abordam saúde pela perspectiva da prevenção das doenças crônico-degenerativas e pela melhoria do desempenho corporal, atlético ou estético. Para a Higiene, que se afastou (ou foi afastada) do discurso médico dominante, houve a

possibilidade de ampliar o olhar sobre a saúde e mesmo sobre o SUS, antes ainda da ESEF aderir ao projeto da UFRGS para o Pró-Saúde.

Com a adesão no Pró-Saúde II, em 2008, e as discussões internas insufladas pela reformulação de 2005, a ESEF se debruça sobre um novo contexto histórico da Educação Física e da Saúde: a formação de profissionais capacitados para o amplo mercado de trabalho (inclusive o campo da saúde), sem, no entanto, deixar de considerar a formação de profissionais críticos, reflexivos, capazes de pensar criativamente sobre a realidade e nela intervir com vistas à transformação da sociedade.

No currículo atual, a saúde aparece tanto para denominar um Núcleo de Formação (Núcleo Exercício Físico e Saúde), que compõem o Eixo de Formação Específica nas duas habilitações, quanto para nomear disciplinas relacionadas a esse campo do saber. Ademais, a formação em Bacharelado aprofunda o conhecimento nessa área no Eixo de Formação Orientada para Saúde, no qual as áreas de competências estão relacionadas diretamente à atenção, a práticas de cuidado e à gestão do trabalho na saúde numa concepção coletiva.

Nascimento (2016) traz reflexões pertinentes ao presente estudo. Em sua análise, percebe que o campo da saúde não é considerado como área clássica ou de forte tradição no campo acadêmico ou profissional, mas é retratada como uma área emergente, em virtude da inclusão da Educação Física nas Ciências da Saúde enquanto área de conhecimento. Para o mesmo autor,

o simples fato de considerar o campo da saúde como uma nova área, ainda em desenvolvimento dentro da EF, já indica a possibilidade de uma abordagem sobre saúde que seja diferente da que convencionalmente caracteriza os cursos de formação inicial da saúde. Perceber a área da saúde como emergente sugere levar em conta uma abordagem que também não seja tradicional e que dialogue com concepções consideradas mais progressistas (NASCIMENTO, 2016, p. 64).

Tal entendimento está intimamente ligado aos saberes da Saúde Coletiva, que pode ser observado pela defesa do conceito ampliado de saúde, pela noção de coletivo no que se refere à saúde e ao adoecimento e pela preocupação com o aspecto da gestão pública no setor saúde.

Outra observação significativa trazida por Nascimento (2016) é a constatação de que há um silenciamento dos termos atividade física e exercício físico na seção que trata sobre as competências dos egressos. O termo práticas corporais, escolhido para compor essa seção, reforça a intenção dos PPCs em superar o cenário tradicional da Educação Física brasileira.

Ao passo que a análise avança para as disciplinas, ementas e planos de ensino, Nascimento descreve que, na sua percepção, há um desequilíbrio e uma possível secundarização dos saberes das Ciências Humanas e Sociais na formação, com centralidade dos conteúdos

esportivos e abordagem sobre corpo e saúde com base nos conhecimentos de natureza técnica e biológica, que concentram o foco no exercício físico com inclinação para a aptidão física. Para o autor, o currículo da ESEFiD pode ser considerado como “conciliador”, pois manteve algumas características da formação tradicional conservadora ao mesmo tempo em que incluiu aspectos de inovação.

O momento de reestruturação curricular não foi tranquilo, e certamente não é tranquilo em nenhuma instituição de ensino. As disputas pela centralidade/hegemonia dos saberes acadêmicos vinculados à Educação Física foram marcantes nesse processo. A perda de espaço sofrida pelos saberes historicamente dominantes na área, seja em carga horária, em aspectos políticos sejam epistemológicos, demarca o território conflituoso pelo qual estamos caminhando e buscando avanços. Resquícios desse processo intenso acabam transparecendo nas contradições entre a matriz curricular e a composição das disciplinas e seus conteúdos programáticos, conforme aponta Nascimento (2016). E, de fato, concordando com o autor, o currículo da ESEFiD mostra-se “conciliador”: rompe com algumas estruturas rígidas e dominantes da área, mas mantém outras que naquele momento não foram possíveis ser superadas.

Considerando o que foi exposto e com base nos dois projetos pedagógicos, é possível perceber que a temática saúde dialoga com os conceitos da Saúde Coletiva pontuados no início deste estudo e com os princípios e diretrizes do SUS. Os dois projetos abrangem a saúde relacionada não só ao conteúdo sociocultural e político, mas também relacionada às áreas pedagógicas e biodinâmicas, ainda que possam existir desequilíbrios. A própria introdução de saberes que se apoiam nas Ciências Sociais e Humanas retrata um avanço significativo e confere um caráter inovador aos currículos, nos quais se buscou criar uma interdependência entre os saberes que compõem a formação em Educação Física, haja vista ser essa uma área “predominantemente de intervenção, que se apoia em um conjunto de conceitos das ciências (humanas e naturais) para lidar com a cultura corporal de movimento, mas não se constitui em uma ciência básica” (UFRGS, 2017, p. 6).

O caráter renovador do currículo também pode ser observado quando o PPC traz como competência central dos profissionais de Educação Física o trabalho docente em relação ao ensino e à prática da cultura corporal de movimento. Desse modo, a intervenção pedagógica está atrelada também, considerando a intervenção do bacharel no campo da saúde, à promoção, à prevenção, à manutenção e à recuperação da saúde. Cabe esclarecer, aqui, que o ingresso no bacharelado da UFRGS exige a formação anterior na licenciatura. Essa exigência agrega os saberes pedagógicos, característica dos cursos de licenciatura, permitindo uma

formação ampliada e uma perspectiva diferenciada sobre a sociedade e os campos de atuação, dentro ou fora do contexto escolar.

A inclusão de saberes da Saúde Coletiva, das habilidades e das competências para o diagnóstico crítico da realidade e para o planejamento e ensino sugere uma formação que, para o campo da saúde, desperta para a sensibilidade humana, de interesse social, com uma intervenção mais afinada com a proposta do cuidado em saúde. Nesse caso, a soma das duas habilitações, percurso obrigatório nesta organização curricular, indica uma ampliação das possibilidades de atuação por meio das práticas corporais no campo da saúde, não restringindo o uso dessas práticas apenas como prescrição terapêutica e funcional (NASCIMENTO, 2016, p. 69).

As transformações e os movimentos de mudança na Educação Física e na Saúde não estão estanques. A todo momento, novos conceitos, novas reflexões, novos entendimentos de conceitos antigos, novos saberes e conhecimentos são e podem ser introduzidos. Portanto, o atual currículo dos cursos de Educação Física certamente não será o último. Sendo uma construção histórica e social, o currículo vai se tornando ultrapassado e pode ser modificado à medida que a conjuntura social sofre transformações. Os conflitos e as disputas entre o modelo curricular tradicional e o modelo emergente vão continuar existindo. E é ótimo que exista o debate, a discussão, que se levantem novos questionamentos e que se possa estranhar a ciência que produzimos enquanto pesquisadores da Educação Física e da Saúde. Concordando com Bilibio e Damico (2011), “se fortalece muito mais pelos embates aos quais se expõe do que pela repetição unívoca” (p. 94).

2.2 Formação em Educação Física e o campo da Saúde

*Cuidado: 1. Forma de agir com preocupação.
2. Atenção que se dedica a alguém.
3. Atividade que requer zelo.*

*Atenção: 1. Concentração da atividade mental em determinada pessoa ou coisa.
2. Manifestação de afeto, gentileza ou respeito; amabilidade.
3. Ação ou efeito de cuidar de alguém ou de algo; cuidado, zelo.
4. Apreciação cuidadosa; exame minucioso.*

(Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis On-line)

As mudanças no campo da saúde trazidas pela Reforma Sanitária, que culminaram na criação do SUS, abriram novas possibilidades de atuação para o profissional de Educação Física, além de uma transformação no modo de pensar e de fazer saúde, demandando profissionais generalistas, com visão humanística e preparados para prestar cuidados contínuos

e resolutivos às comunidades, aptos para trabalhar com base nos princípios e nas diretrizes do SUS (BRASIL, 2005). Portanto, os modelos de atenção requeridos nas instituições de saúde implicam numa adequação no modo de intervir dos profissionais (ANJOS; DUARTE, 2009). Por sua vez, para que a atuação desses profissionais possa atender às demandas das coletividades e do próprio SUS, desenvolvendo uma ação cuidadora mais responsável “pelos resultados das práticas de atenção, mais capazes de acolhimento e de vínculo com os usuários das ações e serviços de saúde” (BRASIL, 2004b, p. 8), a formação deve estar consolidada nos mesmos princípios.

A partir do ano 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) buscaram uma aproximação com as novas tendências do cuidar, sinalizando sobre a importância dos currículos integrados para a formação de profissionais generalistas, humanistas, críticos e reflexivos (ANJOS; DUARTE, 2009; DESSBESELL; CABALLERO, 2016). Em 2004, as DCN do curso de graduação em Educação Física passaram a prever a “formação de profissionais capazes de avaliar a realidade social e nela intervir por meio de manifestações e de expressões do movimento humano”, além de “planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde” (BRASIL, 2004a, p. 2).

Há uma produção científica significativa sobre a importância de uma formação voltada para as temáticas da saúde pública e da saúde coletiva para garantir uma atuação profissional qualificada e uma melhor integração do profissional de Educação Física nesse contexto (ANJOS, DUARTE, 2009; BRUGNEROTTO; SIMÕES, 2009; GUIMARÃES; SILVA, 2009; LOCH et al., 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2012; COSTA et al., 2012; PASQUIM, 2010; FALCI; BELISÁRIO, 2013).

Porém, é curioso observar que, apesar da inserção formal do profissional de Educação Física em ações programáticas como a ESF, o NASF, a Academia da Saúde, ou ainda os Centros de Apoio Psicossocial (CAPS), que demonstram a potencialidade desse profissional na articulação de práticas de cuidado de caráter multiprofissional, inspiradas no princípio da integralidade da atenção, ainda não há menção sobre o SUS nessas DCNs, o que reafirma a distância entre as políticas de formação em Educação Física e as do campo da saúde (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012; WACHS, 2013); e, ainda, as fragilidades na formação para atuar no campo da saúde coletiva (ANJOS; DUARTE, 2009; BRUGNEROTTO; SIMÕES, 2009; PASQUIM, 2010; FALCI; BELISÁRIO, 2013).

A formação para atuar na área da saúde deve estar embasada na integralidade do cuidado, capacitando os profissionais para cuidar e acolher nas várias dimensões e necessidades em saúde das pessoas, dos coletivos e das populações. Assim, para que os profissionais se tornem mais responsáveis pelos resultados das práticas de atenção, mais capazes de acolhimento e de vínculo com os usuários dos serviços, a integralidade da atenção à saúde supõe a ampliação e o desenvolvimento da dimensão cuidadora. A atenção integral implica também em mudanças nas relações de poder entre os profissionais da saúde, buscando a formação de equipes multiprofissionais, interdisciplinares, e a relação entre profissionais de saúde e usuários, permitindo que os usuários tenham autonomia para “serem sujeitos da sua saúde e não pacientes da ação dos profissionais” (BRASIL, 2004b, p. 8):

[...] para ampliar a qualidade da atenção à saúde da população brasileira se torna essencial orientar as graduações em saúde para a integralidade, e esse é o objetivo da política proposta pelo Ministério da Saúde para a mudança na formação dos profissionais de saúde no âmbito do ensino de graduação (BRASIL, 2004b, p. 9).

A formação para a área da saúde, apesar de todas as mudanças ocorridas no âmbito legal, no entendimento no modo de se pensar e de se fazer saúde, ainda é, em grande parte, pautada pela valorização da esfera biológica do ser humano, além de estar centrada na transmissão técnica e mecanicista (BOSSLE, 2013; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016; BUENO, 2016; DESBESELL; CABALLERO, 2016; PRADO; CARVALHO, 2016). Para Palma (2001), parece ingênuo querer embasar a saúde somente pelo seu determinante biológico, sem considerar todas as outras causas que podem gerar sofrimento ou contribuir para o processo de adoecimento. No entanto, a Educação Física tem se firmado, ao longo do tempo, nesse determinante – o biológico, posicionando as atividades físicas e os exercícios físicos, num primeiro momento, como potencializadores das capacidades humanas, do corpo forte e saudável e, mais recentemente, como forma de prevenir as doenças crônicas não transmissíveis, colocando os sujeitos como únicos responsáveis pela sua condição (de saúde ou de doença). No entanto, outros fatores da vida não têm sido considerados no processo saúde-doença. Cabe salientar que, com o desenvolvimento das Ciências da Saúde, as causas de adoecimento passaram ter como base os modos de levar a vida dos indivíduos e das coletividades, não suportando mais a ideia de um fator isolado causador de patologias, mas tendo como causa uma rede complexa de inter-relações e interdependências (FRAGA et al., 2013).

Alguns trabalhos realizados por integrantes do POLIFES demonstram a articulação da Educação Física com a área da saúde. Wachs (2008) teve como objetivo discutir os sentidos que circulam nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) sobre a presença dos profissionais

de Educação Física nesses espaços e sobre as práticas desenvolvidas. Bueno (2012) analisou os documentos referentes ao NASF e ao Conselho Federal de Educação Física, no que se refere ao trabalho dos profissionais da Educação Física na Atenção Básica, buscando compreender os motivos que levaram o Ministério da Saúde a adotar formas diversas de registro de atividades que não estavam em consonância com a atuação desses profissionais nas diretrizes do NASF. A atuação da Educação Física nos CAPS também foi o tema da dissertação de mestrado de Ferreira (2013), que procurou observar os processos de trabalho em saúde mental, tendo como foco os trabalhadores de educação física e a forma como esses incorporam ou são incorporados nos CAPS. Skowronski (2014) buscou compreender quais saberes são mobilizados no contexto das Academias da Saúde pelos profissionais de Educação Física e que permitem desenvolver o trabalho nesses espaços, além da articulação com outros profissionais de educação física que atuam nos serviços de saúde da Atenção Básica.

O profissional de Educação Física tem um grande potencial para mobilizar os saberes e conceitos relacionados à saúde, podendo ir além da atividade física prescrita para produzir resultado e que é feita no momento da obrigação. Tem potencial, também, de mobilizar as pessoas e suas comunidades nos espaços de atenção à saúde e nos espaços de lazer, ampliando as possibilidades dos encontros, da construção de laços e de vínculos, de corresponsabilização entre os sujeitos, com o objetivo de construir uma saúde mais democrática, contribuindo para o projeto de felicidade dos sujeitos e dos coletivos. Por essa razão, a formação em Educação Física precisa estar alinhada com o campo da Saúde Coletiva, construindo os saberes sobre a saúde em conjunto com esse campo.

Por esse viés e buscando aprofundar os saberes sobre a formação em Educação Física para atuação no campo da saúde, proponho uma análise abrangente da produção científica na área da Educação Física por meio do *Scoping Review*, o qual descrevo na sequência.

2.2.1 *Scoping Review*: Formação em Educação Física e Saúde

Um estudo científico é construído por vários momentos de revisão e interlocução com trabalhos que se debruçaram sobre temas próximos da pesquisa que se pretende empreender. Em diferentes momentos do processo de pesquisa, é preciso buscar materiais que possam dar conta do fazer científico e do diálogo com a literatura.

Compreendo o uso da revisão de literatura como parte fundamental no processo de produção do conhecimento e pretendo, com esta revisão, identificar o que já foi produzido e

publicado sobre a formação em Educação Física com foco no campo da saúde. Dessa forma, optei por utilizar o método de pesquisa *Scoping Review*.

O *Scoping Review* tem por objetivo explorar de forma abrangente a literatura existente em um campo de interesse em termos de volume, permitindo identificar as lacunas de pesquisa, examinar a extensão, o alcance e a natureza da atividade de pesquisa em determinada área temática (ARKSEY; O'MALLEY, 2005). O *Scoping Review* visa proporcionar uma visão descritiva do material revisado, sem o compromisso de avaliar criticamente estudos individuais ou sintetizar evidências de diferentes estudos (ARKSEY; O'MALLEY, 2005).

Arksey e O'Malley (2005) propuseram um processo em cinco etapas: (1) identificar a questão de pesquisa; (2) identificar estudos relevantes; (3) selecionar os estudos; (4) traçar os dados; e (5) checar, resumir e relatar os resultados.

No primeiro passo, a questão de pesquisa que permeou a busca foi: o que foi produzido no campo da Educação Física e publicado em periódicos com estratificação de qualidade Qualis²³, do ano de 2014, A1, A2, B1 e B2 na área da Educação Física sobre a formação em Educação Física e sua relação com a saúde pública e saúde coletiva até o ano de 2016?

Optei por utilizar a classificação Qualis CAPES por ser o mecanismo utilizado pelos pesquisadores no Brasil quando buscam divulgar a sua produção científica.

A pesquisa foi implementada a partir junho de 2016, sendo feita pela última vez em janeiro de 2017, o que delimitou o período até dezembro de 2016, em 12 periódicos com circulação nacional: Revista Movimento; Ciência e Saúde Coletiva; Motriz: Revista de Educação Física; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista da Educação Física (UEM); Saúde e Sociedade; Interface – Comunicação, Saúde, Educação; Motrivivência (UFS); Pensar a Prática (On-line); Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Saúde em Debate.

Utilizei os termos “educação física”, “formação”, “saúde pública” e “saúde coletiva”, juntamente com o operador lógico AND. Foram observadas as referências bibliográficas dos trabalhos selecionados, buscando novas possibilidades com a temática proposta.

²³Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. O Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos e dos anais de eventos. A classificação de periódicos e eventos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.

Considerando todas as fontes de buscas, foram identificados 534 artigos. Com base na leitura dos títulos e dos resumos, selecionei 97 trabalhos. A partir da leitura dos resumos, selecionei 23 artigos para análise final. Após a leitura atenta dos trabalhos pré-selecionados, foram incluídos na presente revisão 16 artigos. Observando as referências bibliográficas, outros seis artigos e quatro capítulos de livros passaram a compor este estudo. Outros três capítulos de livro foram incluídos por estarem diretamente relacionados com o tema proposto, totalizando 29 trabalhos (APÊNDICE III).

Vale destacar que todo trabalho de revisão precisa ser elaborado a partir de escolhas metodológicas que permitam analisar com profundidade os trabalhos selecionados para a composição do estudo. Nesse sentido, os trabalhos que não tinham como foco a formação em Educação Física, considerando o campo da saúde pública e/ou saúde coletiva como possibilidade de atuação e intervenção, foram descartados da presente revisão.

Tabela 1: Número de artigos identificados para *Scoping Review* em cada periódico

PERIÓDICO	QUALIS	Busca Inicial	Leitura do Título e Resumo	Leitura na Íntegra	
1	Revista Movimento	A2	36	13	2
2	Ciência & Saúde Coletiva	B1	0	0	0
3	Motriz: Revista de Educação Física	B1	13	2	0
4	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1	23	3	1
5	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	B1	8	2	0
6	Revista da Educação Física (UEM)	B1	43	7	0
7	Saúde e Sociedade	B1	16	8	1
8	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	B2	2	2	2
9	Motrivivência (UFS)	B2	74	19	1
10	Pensar a Prática (On-line)	B2	194	10	1
11	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	B2	24	7	7
12	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	B2	25	3	0
13	Saúde em Debate	B2	39	0	0
	TOTAL	-	534	76	16

A amostra final foi composta pelos 16 artigos selecionados conforme a descrição anterior, mais outros seis artigos encontrados nas referências dos primeiros e mais sete capítulos de livros, totalizando 29 estudos.

2.2.2 Resultados

Dos trabalhos selecionados, 28 são de abordagem qualitativa e um de natureza quantitativo-qualitativa, sendo três estudos de revisão, 14 descritivos/exploratórios, oito bibliográficos/teóricos e três ensaios.

Com relação às temáticas, oito estudos abordaram a análise ou as experiências curriculares da formação em Educação Física; três artigos abordaram sobre o PET-Saúde; um sobre o NASF; dois sobre a atenção primária/atenção básica em saúde; um sobre saúde mental; e 14 estudos versaram sobre a formação em Educação Física voltada para os serviços de saúde de forma mais geral, sendo que desses últimos, dez indicaram estar mais próximos dos conceitos da Saúde Coletiva e dos saberes das Ciências Sociais e Humanas.

No que se refere à data de publicação: dois são do ano de 2007, um de 2008, dois de 2009, um de 2010, dois de 2011, quatro de 2012, cinco de 2013, cinco de 2014, um de 2015 e seis de 2016.

2.2.3 Discussão

A partir da Reforma Sanitária brasileira, na década de 1980, muitas transformações puderam ser acompanhadas no campo da saúde. A mais significativa foi a criação do SUS e a ampliação do conceito de saúde, no qual várias dimensões da vida passam a ser consideradas integrantes do processo saúde-adoecimento. Nesse sentido, ações de promoção da saúde, de prevenção de agravos e de qualidade de vida começaram a ser instituídas como políticas públicas no âmbito da Atenção Básica em saúde.

É nesse cenário que o profissional de educação física passa gradativamente a ser inserido no sistema público de saúde (PASQUIM, 2010; SOUZA; LOCH, 2011; COSTA et al., 2012; FALCI; BELISÁRIO, 2013; GUARDA et al., 2014; MENDES et al., 2014) – numa perspectiva de atenção integral e na articulação de práticas de cuidado multiprofissional (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012).

Para Dessbesel e Caballero (2016), houve um movimento de “(trans)formação” dos profissionais de Educação Física em profissionais da saúde. Os autores citam três movimentos políticos que permitiram essa (trans)formação: a Resolução nº. 218 do Conselho Nacional de Saúde, de 1997, que coloca a Educação Física como uma das profissões de saúde de nível superior, o que se deu após a divisão dos cursos de formação em licenciatura e bacharelado; as

DCN para os cursos de graduação da área da saúde, entre 2001 e 2004, que propõem ações específicas da Educação Física na saúde (prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde); e a publicação da Política Nacional de Promoção da Saúde, em 2006, trazendo as práticas corporais/atividades físicas como ação prioritária em saúde.

Com relação à formação de profissionais de educação física para atuar no campo da saúde, a grande maioria dos trabalhos capturados pela presente revisão compreende que a Educação Física precisa se adequar a esse campo e aos princípios e às diretrizes do SUS, formando profissionais sensíveis às necessidades de saúde das comunidades, mais focados nos indivíduos de forma integral do que nos resultados mensuráveis conquistados pela prática das atividades propostas (BAGRICHEVSKY, 2007; LUZ, 2007; ANJOS; DUARTE, 2009; PASQUIM, 2010; SOUZA; LOCH, 2011; COSTA et al., 2012; FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012; FREITAS; CARVALHO; MENDES, 2013; FALCI; BELISÁRIO, 2013; ANDRADE et al., 2014; MENDES et al., 2014; CARVALHO; PRADO; ALONSO, 2016; PRADO; CARVALHO, 2016; SANTIAGO; PEDROSA; FERRAZ, 2016).

Outro ponto destacado por diversos autores é que ainda vigora na formação em Educação Física um modelo biomédico de atenção à saúde, ou seja, uma visão biologicista e reducionista do processo saúde-doença e, também, uma formação esportivizada e tecnicista, voltada para a performance e desenvolvimento de habilidades motoras (LUZ, 2007; BAGRICHEVSKY, 2007; ANJOS; DUARTE, 2009; BRUGNEROTTO; SIMÕES, 2009; PASQUIM, 2010; SOUZA; LOCH, 2011; COSTA et al., 2012; FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012; FREITAS; CARVALHO; MENDES, 2013; FALCI; BELISÁRIO, 2013; GUARDA et al., 2014; NEVES et al., 2015; BUENO, 2016; DESSBESELL; CABALLERO, 2016; PRADO; CARVALHO, 2016; MENDES; CARVALHO, 2016; SANTIAGO; PEDROSA; FERRAZ, 2016; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

No entanto, alguns passos importantes foram dados no sentido de fortalecer o sistema público de saúde e capacitar profissionais para atuar nesses serviços no início dos anos 2000, com as primeiras versões das DCN para os cursos de graduação da área da saúde (DESSBESELL; CABALLERO, 2016). Com as novas diretrizes, buscou-se romper com a formação tecnicista e de transmissão de informações de forma acrítica, com a proposta de acompanhar as novas formas de entender e fazer saúde trazidas pela Reforma Sanitária.

Nascimento e Oliveira (2016) trazem a importante reflexão acerca da formação profissional: ela não é neutra e está carregada de intencionalidade. Portanto, os conteúdos que agregam o projeto político pedagógico das instituições de ensino de graduação em Educação Física pautam a concepção de saúde na qual estará embasada a formação profissional dos

egressos daqueles cursos (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016). Para Brugnerotto e Simões (2009), o conceito de saúde, na maioria dos cursos de formação em Educação Física, apresenta enfoque voltado para o componente biológico do ser humano, e, para Anjos e Duarte (2009), tem-se priorizado uma visão de saúde baseada na integridade biológica, com disciplinas que abordam a atuação do profissional com base na doença, com um olhar curativo e prescritivo. A concepção de saúde limitada à perspectiva biológica deixa de considerar a satisfação das condições básicas da vida, como acesso a condições dignas de trabalho, de educação, de renda, de moradia e de alimentação como determinantes da saúde e impede de compreendê-la como um direito social tal como prevê a Constituição Federal, de 1988, e a Lei Orgânica da Saúde de 1990 (Lei nº. 8080/1990).

Para Bagrichevsky e Estevão (2008), é um tanto paradoxal que a formação em Educação Física tenha um discurso voltado para a ‘saúde positiva’ (ausência de doença – visão centrada no corpo físico/biológico) e justifique a legitimidade e a importância de sua inserção nos serviços de saúde pública por meio da ‘terapêutica’ do exercício físico, intervindo justamente nas condições ditas patológicas, como sedentarismo, obesidade, diabetes, etc.

Para Santiago, Pedrosa, Ferraz (2016), a permanência da formação centrada predominantemente em saberes biológicos direciona para um entendimento individualista de saúde, que, conseqüentemente, culpabiliza os sujeitos por ter ou não saúde. Seguindo essa lógica, desconsidera-se a dinâmica sistêmica e multifacetária que influencia o processo saúde-enfermidade (BAGRICHEVSKY, 2007; BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO, 2008).

A formação com base nos saberes biomédicos enfatiza o diagnóstico, a prescrição, o monitoramento e a avaliação das atividades físicas como atribuição principal da Educação Física no campo da saúde, entendendo-as como o “remédio” para tratar as diversas patologias da modernidade. Está bem consolidado que as atividades físicas podem contribuir terapêuticamente nas condições de saúde-doença das pessoas. Entretanto, o que alguns autores estão propondo é a ampliação da perspectiva sobre a saúde, considerando sua determinação social (SANTIAGO; PEDROSA; FERRAZ, 2016) e a atuação dos profissionais da Educação Física voltada para a produção de cuidado integral à saúde (ANJOS; DUARTE, 2009; BUENO, 2016; MENDES; CARVALHO, 2016; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016), visando à produção da autonomia, às relações de vínculo e à corresponsabilidade (MENDES; CARVALHO, 2016). Pois “o simples efeito orgânico da atividade física é insuficiente para promover saúde quando se pensa nas determinações sociais do processo saúde-doença” (NEVES et al., 2015, p. 164). Conforme destacam Anjos e Duarte (2009, p. 1140), a Educação

Física atuando na saúde deve “extrapolar e ir além do que era proposto pelo modelo hegemônico, médico-centrado de até então”.

Santiago, Pedrosa e Ferraz (2016) reforçam que uma visão restritiva de saúde, pautada somente pelos aspectos fisiológicos do ser humano e das doenças, desfavorece as práticas de cuidado integral. Para Freitas, Carvalho e Mendes (2013), conhecer as várias dimensões implicadas no movimento humano – intelectual, afetiva e não só a biológica e física – pode-se romper “com o predomínio da técnica e com a atitude autoritária e impositiva do profissional que não se coloca na perspectiva do outro” (p. 649).

Alguns trabalhos apontam que, diante do quadro apresentado e reconhecendo as falhas na formação dos cursos da área da saúde, o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação têm instituído programas e políticas públicas para que as formações possam se adequar a essa nova realidade do sistema público de saúde, considerando os princípios e as diretrizes do SUS. O foco da formação passa a ser o usuário dos serviços e as comunidades, considerando os determinantes sociais da saúde no processo de adoecimento, como, por exemplo, o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), o Programa de Educação pelo Trabalho (PET-Saúde) e as Residências Multiprofissionais em Saúde (PASQUIM, 2010; FONSECA et al., 2011; SANTOS, et al., 2011; SILVA et al., 2012; FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012; FALCI; BELISÁRIO, 2013; FREITAS; CARVALHO; MENDES, 2013; SANTOS et al., 2014; SILVA et al., 2014; SANTIAGO; PEDROSA; FERRAZ, 2016).

Guarda et al. (2014), numa revisão de literatura, entendem que a organização do ensino para suprir a demanda do campo da saúde por profissionais de educação física ainda é incipiente, principalmente quando se considera a ausência de conteúdos e de disciplinas, além de estágios e de outras vivências, no campo da Saúde Coletiva; avaliam que a integração das instituições formadoras com os serviços de saúde pode contribuir para uma melhoria do atendimento prestado à população. Entendo que o PET-Saúde tem justamente atuado nessa lacuna, buscando “entrelaçar de modo mais firme a relação entre ensino, serviço e comunidade nos cursos de formação em saúde” (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012, p. 377).

Dos artigos selecionados, quatro apresentam vivências de integração ensino-serviço propiciadas pela participação de acadêmicos no PET-Saúde (SANTOS et al, 2011; SILVA et al, 2012; SANTOS et al., 2014; PRADO; CARVALHO, 2016). O PET-Saúde visa integrar o ensino e o serviço, numa perspectiva multidisciplinar que permita, aos acadêmicos envolvidos, uma experiência real das demandas das comunidades e da rotina diária dos serviços públicos de saúde.

O PET-Saúde/Vigilância em Saúde da Universidade Estadual do Ceará, de acordo com Santos et al. (2011), tem sido uma estratégia direcionada para o fortalecimento do SUS e com vistas a complementar a formação deficiente daquela Universidade, já que essa não possui nenhuma disciplina voltada para o serviço público de saúde na formação em Educação Física. Os autores destacam algumas das atividades desenvolvidas pelos estudantes, dentre elas: atividades educativas na sala de espera da UBS, visto que os usuários chegam muito cedo para conseguir consulta médica e ficam um longo período ociosos aguardando a consulta. Uma ação de prevenção, segundo os autores, “buscando executar o papel de formador e de conscientizador do cidadão, alertando-o que ele tem direito à saúde, mas também tem o dever de se prevenir dos agravos e das doenças evitáveis no seu cotidiano” (SANTOS et al., 2011, p. 77). Os autores assinalam que o PET-Saúde tem contribuído para uma formação interdisciplinar e para a integração ensino-serviço-comunidade. Entretanto, apontam a necessidade de aprimoramento do programa, principalmente na capacitação dos tutores e dos preceptores de alunos nos locais de estágio, propiciando melhor integração entre o serviço e a Universidade.

Para Silva et al. (2012), o PET-Saúde vinculado à Universidade Federal do Mato Grosso fomenta a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos, oferece atividades de ensino, pesquisa e extensão visando à especialização em serviço, produção e disseminação do conhecimento científico relevante no âmbito da Atenção Primária em saúde. Os autores destacam a participação do graduando de Educação Física na conscientização sobre os benefícios do exercício físico e a possibilidade de prevenção das doenças provenientes do sedentarismo, atuando com práticas corporais e na redução de barreiras para a adoção de um estilo de vida ativo. Descrevem a atuação, juntamente à profissionais de saúde, no desenvolvimento de diagnósticos das condições de saúde e atividade física da comunidade por meio do levantamento epidemiológico, buscando conhecer o território e as necessidades daquela população. Os estudantes também realizaram o mapeamento dos locais para prática de exercícios físicos e os agravos à saúde que podem ser melhorados com a adoção de uma vida suficientemente ativa. Nas ações de educação em saúde, os autores apontam a abordagem dos cuidados gerais para a prática de atividades físicas, a importância da orientação profissional para a prática de exercícios físicos, os benefícios de manter o peso ideal, os tipos de atividade indicada e as recomendações populacionais para a prática de atividades físicas. Segundo Silva et al. (2012), buscou-se com essas ações melhorar os índices de saúde na comunidade, a redução dos gastos com atendimento ambulatorial e a diminuição do uso de medicamentos.

No trabalho de Santos et al. (2014), os autores expõem a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina com a introdução do PET-Saúde e a inserção dos alunos do curso de

Educação Física. O PET-Saúde, naquela Universidade, está vinculado às disciplinas de *Estágio Supervisionado em Atividade Física e Saúde; Envelhecimento, Atividade Física e Saúde; e Estudos Avançados em Atividade Física e Saúde*, essa última como optativa, estando as atividades da Educação Física voltadas para a promoção da atividade física nas comunidades onde o programa atua. As atividades do PET-Saúde têm permitido aos alunos vivenciarem as atividades na Atenção Básica em saúde, possibilitando aproximar o campo de atuação da formação em saúde, além de permitir a integração de saberes inter e multidisciplinares. Os autores destacam a participação dos alunos no Programa Floripa Ativa, que desenvolve atividades de avaliação, de orientação e de promoção da atividade física, além da reabilitação para idosos em situação de risco à saúde (SANTOS et al., 2014).

Prado e Carvalho (2016) descrevem as atividades desenvolvidas pelo PET-Saúde da Universidade de São Paulo em UBS da capital paulista. Entendem que o PET-Saúde é uma potente estratégia de formação em saúde e que contribui para que os estudantes possam conhecer a realidade dos fatores que determinam as condições de saúde da população. Os autores destacam que as atividades desenvolvidas tiveram o objetivo de aproximar a comunidade dos serviços da UBS, promovendo ações de escuta e troca entre os profissionais, os estudantes e os usuários. Com relação às práticas corporais, Prado e Carvalho (2016) propõe que essas atividades possam contribuir para os momentos de encontro e de criação de vínculos entre as pessoas, proporcionando a sensação de pertencimento ao grupo, sem priorizar os procedimentos para “avaliar” a saúde ou o condicionamento físico.

A perspectiva de intervenção nos PET-Saúde das diferentes Instituições de Ensino Superior relatadas pelos artigos acima demonstra a pluralidade dos entendimentos sobre a atuação da Educação Física na saúde e sobre o direcionamento das práticas corporais e das atividades físicas. Apesar dos diferentes entendimentos, o foco para a promoção da saúde e prevenção de agravos aparece como principal forma de atuação da Educação Física na Atenção Básica em saúde. Entretanto, dois artigos chamam a atenção pela distância na abordagem e no entendimento sobre a intervenção: enquanto Prado e Carvalho (2016) entendem que as práticas corporais inseridas no SUS podem propiciar a criação de vínculos entre os usuários e os profissionais, relações de corresponsabilidade, troca de experiências e momentos de escuta atenta às demandas individuais e coletivas, contribuindo para a atenção integral em saúde, Silva et al. (2012) entendem que a intervenção da Educação Física deve estar embasada em dados epidemiológicos que permitirão conhecer as demandas da população. A conscientização dos usuários sobre os benefícios dos exercícios físicos para a manutenção de um estilo de vida ativo e sobre os riscos do sedentarismo também faz parte da atuação dos profissionais da Educação

Física, com objetivo de reduzir as doenças crônicas não transmissíveis, os custos em saúde e o uso de medicamentos.

Neves et al. (2015) elaboraram uma revisão sistemática sobre a Educação Física na saúde pública e consideraram que houve algum avanço no sentido de aproximar a Educação Física com os princípios da saúde coletiva, considerando as intervenções analisadas na sua revisão, que, em sua maioria, demonstraram ações numa perspectiva ampliada de saúde e voltadas para a promoção da saúde. Concordando com Neves et al. (2015), é possível perceber que, de fato, houve avanços. Entretanto, “ainda existe um importante hiato entre as atividades de formação e a realidade da intervenção profissional em saúde” (MENDES et al., 2014, p.134).

De acordo com Pasquim (2010), os estudos sobre o SUS e a saúde coletiva são marginalizados durante a formação, e, para Santiago, Pedrosa e Ferraz (2016), esses conhecimentos ocupam lugar de pouco prestígio nas grades curriculares dos cursos de formação em Educação Física.

Brugnerotto e Simões (2009) analisaram os currículos das principais instituições de ensino superior do Paraná e observaram que todos os seis cursos de bacharelado avaliados possuíam um componente curricular associado à saúde pública/saúde coletiva. Enquanto que nos cursos de licenciatura, três dos seis analisados apresentavam uma disciplina relacionada ao conteúdo de saúde pública/saúde coletiva. Segundo os autores, somente uma disciplina no currículo não é suficiente para que o conteúdo seja apreendido: “seria necessário haver interação entre todas as disciplinas, pesquisas e programas nas mais variadas formas, para aprimorar a resposta à inserção do ideário da Promoção da Saúde na escola e fora dela” (p.157). Os autores também analisaram o conteúdo das disciplinas e classificaram o enfoque entre biológico ou humanista. Nos cursos de bacharelado, a maioria dos conteúdos estava direcionada ao enfoque biológico e na licenciatura, ao humanista.

Semelhante aos resultados encontrados no Paraná (BRUGNEROTTO; SIMÕES, 2009) foram os resultados encontrados no estado de São Paulo apresentados no artigo de Anjos e Duarte (2009). As autoras analisaram os cursos de Educação Física de quatro instituições de ensino de destaque naquele estado e concluíram que não existe um direcionamento dos cursos para o campo da saúde, e os cursos de bacharelado possuem mais disciplinas relacionadas ao campo da saúde do que a licenciatura. Entretanto, essas disciplinas apresentam uma abordagem prescritiva e curativa, baseadas em parâmetros biológicos. Além disso, as instituições analisadas não preveem estágios em saúde pública ou saúde coletiva, o que corrobora com a reflexão de Freitas, Carvalho e Mendes (2013) apontada acima, a de que a formação não tem priorizado a integração entre teoria e prática, ensino e serviço.

Em complementariedade ao estudo de Anjos e Duarte (2009), Pasquim (2010) analisou disciplinas relacionadas à saúde da Universidade de Campinas e da Universidade de São Paulo, duas das instituições de ensino analisadas pelas autoras supracitadas. Segundo o autor, a saúde coletiva permanecia marginalizada nos currículos dos dois cursos, com pouca carga horária, o que seria insuficiente para uma formação densa nesse conteúdo.

Costa et al. (2012) analisaram as grades curriculares de 61 cursos de Educação Física no Brasil e constataram que somente 27,9% das instituições de ensino possuíam disciplinas que contemplavam os conteúdos ligados à saúde pública ou saúde coletiva. Desses, 58,8% eram instituições de ensino privado. Segundo os autores, as disciplinas sobre saúde apareceram com mais frequência no currículo dos cursos de bacharelado.

No artigo de Ferreira et al. (2013), os autores apresentam a proposta do curso de Bacharelado em Educação Física – Modalidade Saúde, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Baixada Santista. O curso teve início em 2006 com o objetivo de preparar profissionais habilitados “às demandas do universo do sistema de saúde” (p.646), incluindo-se aí, além do SUS, academias, clínicas especializadas, centros de reabilitação, dentre outros. Na proposta curricular apresentada, a formação é estruturada em quatro eixos: *O ser humano e sua Inserção social; Trabalho em Saúde; O ser humano e sua dimensão biológica; Aproximação à prática específica de Educação Física*. É interessante observar que o primeiro eixo – *O ser humano e sua Interação social* representa 5% da carga horária total do curso. Enquanto que o eixo *O ser humano e sua dimensão biológica* ocupa 18% da carga horária total do curso. O eixo *Trabalho em Saúde*, que aborda as dimensões do processo saúde-doença, a produção de cuidado, os conhecimentos sobre o SUS e os problemas de saúde da população, totaliza 9% da carga horária total do curso. Todavia, a prevalência do conteúdo biofisiológico sobre o conteúdo sociocultural e do trabalho em saúde não foi problematizada pelos autores no artigo em questão.

O estudo sobre currículo mais recente incluído na presente revisão (SANTIAGO; PEDROSA; FERRAZ, 2016) reproduz a mesma realidade observada em estudos anteriores, o que demonstra que ainda são necessárias mudanças profundas na área. Santiago, Pedrosa e Ferraz (2016) dedicaram-se a analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. Os autores observaram que o projeto apresenta uma concepção reducionista de saúde, característica dos modelos biomédicos de formação em saúde e de um aporte teórico reduzido sobre os aspectos biopsicossociais, a integralidade da atenção, a humanização e as técnicas relacionais de cuidado. Nenhuma disciplina relacionada à saúde coletiva e ao conceito ampliado de saúde foi identificada, apesar do projeto do curso apontar para competências relacionadas à atuação do egresso no Sistema Único de Saúde.

Com base nos artigos apresentados acima, que tratam sobre os currículos de formação em Educação Física, é possível perceber que a fragmentação da formação está presente nas discussões sobre o campo da saúde na Educação Física. Para Souza e Loch (2011), a divisão em licenciatura e bacharelado pode ser considerada benéfica, uma vez que permite aprofundar os conhecimentos do campo da saúde durante a formação do bacharel. Costa et al. (2012) consideram uma alternativa para caracterizar melhor os campos de atuação de cada formação. Para Rodrigues et al. (2013), o bacharel estaria melhor preparado para atuar na saúde, uma vez que esses cursos possuem um maior número de disciplinas relacionadas à saúde do que a licenciatura, ratificando a análise de Brugnerotto e Simões (2009).

Falci e Belisário (2013), em contraponto, sugerem que a fragmentação da Educação Física fez com que o bacharel perdesse a essência humanística, fragilizando a atenção integral em saúde. Corroborando com esse apontamento, Brugnerotto e Simões (2009) verificaram que a presença do componente “saúde” no currículo da licenciatura, quando abordado, tinha um caráter humanista, enquanto que no currículo do bacharelado apresentava um enfoque mais voltado para as questões biológicas, conforme apontado acima. Pasquim (2010) assinala que a divisão em licenciatura e bacharelado limita a prática integral do profissional de Educação Física, pois cria dois polos antagônicos: “o licenciado e sua visão restrita na escola e o bacharel e sua visão restrita no treinamento” (p.197).

Dessbesel e Caballero (2016) destacam que as controvérsias com relação à área profissional da Educação Física permanecem e são caracterizadas na dualidade prática de Educação e prática de Saúde. Para esses autores

[...] a relevância da presença do profissional de Educação Física na atenção básica exige não se eximir dos saberes em Educação, inclusive escolares – práticas pedagógicas, habilidades docentes, experiência em organização de coletivos de aprendizagem, apropriação dos saberes em ciências humanas e práticas culturais, noções de educação em saúde, entre outros conhecimentos e práticas associados predominantemente com a formação em licenciatura (Ibidem, p.125-126).

Há alguns movimentos recentes que defendem a formação do bacharelado em Educação Física voltada para o campo da saúde. Entretanto, esses movimentos têm-se pautado na intervenção regulada do profissional, principalmente em indicadores epidemiológicos, com a intenção de reduzir as taxas de sedentarismo e minimizar os riscos ocasionados pela inatividade física e pelas doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT).

Em 2012, foi criada a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (ABENEFS), que tem se dedicado a repensar a formação dos bacharéis, com foco na atuação no campo da saúde. A ABENEFS propõe a presença do profissional de Educação Física no

SUS, atuando por meio das atividades físicas como parte das políticas públicas de enfrentamento das DCNT e de promoção da saúde, considerando os estudos epidemiológicos e o crescimento dessas doenças na população brasileira como os principais fatores para a introdução das atividades físicas nas políticas públicas (ANDRADE et al., 2014). Ademais, relacionam que

[...] as ações previstas para os profissionais de Educação Física na Atenção Básica estão além das relacionadas mais diretamente com a oferta de atividade física. São ações que propiciam, de forma mais ampla, a melhoria da qualidade de vida da população, a redução dos agravos e os danos decorrentes das DCNT (ANDRADE et al., 2014, p. 94).

Contudo, essa proposta não é consensual na área da Educação Física. Há dissensões tanto entre os profissionais e autores ligados ao campo da saúde, quanto aos que defendem uma formação no bacharelado mais alinhada ao esporte e ao treinamento esportivo.

A formação do bacharel, modalidade saúde, proposta pela UNIFESP, Campus Baixada Santista, tem sido referenciada pela ABENEFS como importante iniciativa para responder às demandas da formação em Educação Física para a saúde (FONSECA et al., 2011). O currículo em questão, apesar de propor como campo de atuação o SUS, não empreendeu para o equilíbrio entre os saberes que compõem a intervenção da Educação Física (Ciências Naturais e Humanas), mantendo a ênfase dos conhecimentos nos parâmetros biológicos do ser humano, conforme discutido anteriormente.

No artigo de Ferreira et al. (2013), no qual os autores apresentam o Projeto Político Pedagógico da UNIFESP, o eixo específico da formação em Educação Física visa “oferecer uma formação que concebe o exercício físico/prática corporal como *estratégia terapêutica não medicamentosa* para intervenção na área da saúde, baseada na *prescrição* adequada e individualizada às demandas das pessoas” (p.649) [os destaques são meus].

Bueno (2016) relaciona a ideia de prescrição de exercícios à ordem médica baseada na lógica da doença, além da responsabilização individual pela condição de saúde ou de doença na qual o indivíduo se encontra. Nessa perspectiva, perde-se o potencial que as práticas corporais podem ter como práticas de prazer e de satisfação pessoal, como promotoras de e da vida, nas quais a obrigatoriedade prescritiva e terapêutica está excluída.

Na linha proposta pela ABENEFS, podemos incluir o artigo de Silva et al. (2012), que trata da experiência dos graduandos no PET-Saúde ligado à UFMT. Nesse trabalho, os autores centram a atuação dos profissionais da Educação Física no desenvolvimento de atividades para estimular as pessoas a aderir a um estilo de vida ativo, informando sobre os benefícios dos exercícios físicos na prevenção de agravos e na conscientizando sobre os “perigos” da vida

sedentária, com objetivo de melhorar índices de saúde, de diminuir os gastos e o uso de medicamentos.

Nesses termos, a Educação Física inserida nos serviços de saúde pode equivocadamente assumir a ideia de que está nesses locais somente para “tratar” as pessoas adoentadas, conferindo aos exercícios físicos, às atividades físicas ou mesmo às práticas corporais um potencial terapêutico e curativo, sem, no entanto, considerar as (muitas) variáveis presentes no processo saúde-doença-intervenção.

Mendes e Carvalho (2016) consideram a existências de duas vertentes da Educação Física no âmbito da Atenção Básica em saúde: a “*BioEducação Física*”, que enfatiza o combate ao sedentarismo e aos fatores de risco, com estímulo à incorporação de um estilo de vida ativo, demarcando o caráter biologicista da atuação do profissional de Educação Física, visão a reforça a ideia de que é mais importante, como muito bem coloca Bueno (2016, p. 156), “pensar no bom funcionamento da máquina corporal do indivíduo do que no próprio indivíduo”; e, do outro lado, as Práticas Corporais, que dialogam com as Ciências Humanas, Sociais e as Humanidades e com os princípios do SUS. O conceito de *BioEducação Física* introduzido pelas autoras está bem próximo ao que tem proposto a ABENEFS.

Já as práticas corporais pretendem agregar à cultura, à história, às necessidades e aos desejos das comunidades às quais são destinadas as práticas de cuidado nos serviços de saúde, operando com conceitos de “interprofissionalidade, o trabalho com a subjetividade, a corresponsabilidade, o vínculo e a autonomia, alinhando-se aos princípios do SUS e ao entendimento sobre o cuidado como uma *produção*” (MENDES; CARVALHO, 2016, p. 179). O interesse real pelos indivíduos, seus saberes, sua história, as experiências que trazem consigo e os modos de viver são elementos que constituem o cuidado por meio das práticas corporais e “que não fazem parte do campo problemático da atividade física” (MENDES; CARVALHO, 2016, p. 186).

Seguindo o mesmo entendimento de Mendes e Carvalho (2016), para Nascimento e Oliveira (2016), o termo “práticas corporais” tem sido utilizado por autores que buscam se desprender dos aspectos relacionados unicamente ao olhar biomecânico do movimento humano, na tentativa de privilegiar as contribuições das Ciências Sociais e Humanas para o entendimento das manifestações sociais e culturais do movimento humano. Para Fraga, Carvalho e Gomes (2012), esse termo é o mais adequado quando se trata do campo da saúde, tendo em vista que “está muito mais alinhado à humanização do cuidado e à atenção integral à saúde do que à noção de atividade física” (p. 380). Lembrando que o conceito de atividade

física se baseia única e exclusivamente no gasto de energia (parâmetro biológico) para classificar o movimento corporal.

Para Neves et al. (2015), é principalmente no que se refere às práticas corporais e atividades físicas que “existem tensões e disputas de projetos sociais da educação física nas políticas públicas no campo da saúde, demarcados dialeticamente na formação, na produção científica, nos marcos legais/documentos oficiais” (p. 174).

É evidente que não há consenso entre pesquisadores, profissionais e estudantes, os quais têm se proposto a refletir e discutir a atuação do profissional de Educação Física no SUS. As disputas sobre qual deve ser a atuação nesse campo refletem diretamente na formação profissional. As áreas mais tradicionais da Educação Física – técnico-esportiva e médico-centrada – têm demonstrado resistências às mudanças propostas na formação desses profissionais (ANJOS; DUARTE, 2009; FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012; CARVALHO; PRADO; ALONSO, 2013; PRADO; CARVALHO, 2016). Segundo Anjos e Duarte (2009, p. 1129), “romper com o paradigma do ensino em saúde tem sido uma tarefa árdua”. Para Prado e Carvalho (2016, p. 636), “há um tradicionalismo [técnico-esportivo e médico-científico] impregnado na área, o qual persiste em diversas categorias – epistemológica, política e científica – e que transmite um certo modo de saber e de fazer que reproduz, muitas vezes de forma acrítica, determinados procedimentos incoerentes com a demanda social de saúde”.

Mesmo nas recomendações propostas pelo CONFEF para a atuação na saúde, há um favorecimento das questões biológicas da intervenção, com observações acerca dos fatores de risco para doenças cardiovasculares, estratificação de risco para prática de exercícios, definições de intensidade de exercício, procedimentos e equipamentos para testes, conforme problematiza Bueno (2016).

A pretensão não é negar ou contrariar os possíveis benefícios das atividades físicas no tratamento de algumas patologias, na prevenção de agravos ou a importância dos conhecimentos biológicos, mas pôr em discussão a prevalência desses conhecimentos em detrimento das questões sociais, culturais e históricas que envolvem o cuidado integral em saúde e o movimento humano (BUENO, 2016). Isso se deve porque os profissionais que atuarão no campo da saúde precisam, além de uma “consciência sanitária”, entender que

[...] não se trata de ‘treinar’ (caso do desporto) ou de ‘adestrar’ (caso da maioria das ginásticas), talvez nem mesmo de ‘habilitar’ (caso da educação escolar) o corpo dos praticantes para o desempenho de atividades físicas, mas, na maioria das vezes, simplesmente, através da atividade, colocar em contato com seu próprio corpo pessoas que jamais se detiveram para ‘senti-lo’ ou ‘ouvi-lo’ como algo seu, vivo, pulsante,

com capacidades e limites; tratá-lo como a “sua casa”, para empregar o termo usado por praticantes de meditação (LUZ, 2007, p. 15).

O campo da formação em Educação Física é um lugar de tensionamentos e disputas. A lógica linear e acrítica de que a atividade física é promotora de saúde persiste em assombrar a formação dos profissionais em Educação Física, com o discurso da saúde baseada em evidências e a missão de propagar o estilo vida ativo, além de combater (a todo e qualquer custo) o sedentarismo e afastar as doenças crônicas não-transmissíveis, contribuindo, dessa forma, para diminuir as demandas dos serviços de saúde e reduzir os custos com consultas, medicações, internações etc.

Como apontado por Mendes e Carvalho (2016), a atividade física não é a Educação Física, embora essa expressão faça parte dos conteúdos dessa área. A Educação Física, principalmente quando inserida nos serviços de saúde pública, deve ressignificar sua intervenção, permitindo-se ultrapassar os saberes biomecânicos, cinesiológicos, fisiológicos, bioquímicos e assim por diante.

Conforme dito anteriormente, não se trata de negar os conhecimentos e as contribuições das Ciências Biomédicas e Biológicas para a manutenção ou recuperação da saúde, mas trata-se de ampliar as possibilidades de atenção e cuidado em saúde para além do físico, do biológico. Permitir uma prática que possa integrar a esfera do subjetivo, das sensações, da experimentação e das vivências que passam pelo corpo e que permitem sentir e estar no mundo, numa perspectiva que foge a concepção centrada na doença e que permite olhar para o indivíduo, sua história, sua cultura, sua vida, seus gostos, seus desgostos, seus saberes. Afinal, “quem é o outro?” (MENDES; CARVALHO, 2016, p. 174). E isso só é possível a partir de uma formação crítica, reflexiva, humanista, que aborde com equidade os aspectos multifatoriais da vida, do processo saúde-doença-intervenção, do movimento humano (cultural, político, biológico, ...) e do papel da Educação Física enquanto área de intervenção na saúde, na escola, nos ambientes públicos e privados.

No ano de 2008, Bagrichevsky e Estevão já afirmavam algo na mesma linha, usando uma provocação sobre a atuação da Educação Física nos serviços de saúde pública e com a qual eu gostaria de encaminhar o fechamento deste trabalho de revisão:

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? (p.137).

É possível perceber que muitos autores têm se dedicado a refletir e discutir sobre a formação em Educação Física para a saúde. Apesar de ser reconhecidamente importante sua inserção no SUS e a necessidade de se repensar a formação para a saúde ser um dos pontos de concordância entre os autores, ainda há (e haverá outras) disputas e divergências no que tange a essa temática, e um dos pontos de tensão está na função/atribuição da Educação Física para esse campo. Entendo que, quando bem fundamentadas, as discussões, sobretudo aquelas que se opõem dialeticamente, podem permitir a construção de novos saberes e conhecimentos, potencializando a contribuição da Educação Física para a sociedade como um todo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta de pesquisa está centrada na análise discursiva das falas dos estudantes dos cursos de Educação Física da UFRGS, a partir da materialidade discursiva constituída pelos relatórios do NAU da ESEFiD/UFRGS, em quatro etapas de trabalho desse Núcleo, nas quais os currículos da Educação Física foram avaliados e os alunos foram ouvidos: 3ª Etapa (NAU, 2012a); 4ª Etapa (NAU, 2012b); 7ª Etapa (NAU, 2016a) e 8ª etapa (NAU, 2016b). Esses dados foram utilizados na dissertação como dados secundários, ou seja, a produção inicial objetivava compor o processo de avaliação da Unidade ESEFiD, o que vem acontecendo desde 2009.

A análise de dados pode ser classificada como primária – relação direta entre dados e análise, pois foram coletados especificamente para uma determinada investigação (RICHARDSON, 1999), e secundária – não apresenta relação direta com o acontecimento registrado visto que busca responder a diferentes questões de investigação que não sejam especificamente as questões do pesquisador que obteve os dados originais (SCRIBANO; SENA, 2009). A análise de dados secundários oferece a possibilidade de interpretações e de achados adicionais ou de forma diferente da apresentada no primeiro relatório de pesquisa (SCRIBANO; SENA, 2009).

Na sequência deste capítulo, descrevo de forma mais aprofundada a Análise do Discurso, a fim de apresentar a disciplina fundada por Michel Pêcheux para a área da Educação Física, tendo em vista as pesquisas de Bossle (2009), Goellner et al. (2010b), e as buscas realizadas e apresentadas no início do presente projeto apontam uma escassez no uso da Análise do Discurso na área da Educação Física e, quando utilizada, apresenta um uso “mais livre” sem identificar quais os pressupostos utilizados.

3.1 Constituição da materialidade textual

O anteprojeto de dissertação apresentado no momento da seleção para ingresso no Mestrado objetivava comparar os conhecimentos acerca da relação entre práticas corporais, Educação Física e Saúde Coletiva dos egressos do curso de Bacharelado em Educação Física da UFRGS, antes e depois das alterações curriculares de 2012. No entanto, após alguns ajustes sobre a produção do presente estudo e por reconhecer a importância dos trabalhos que o NAU da ESEFiD/UFRGS tem implementado em relação à avaliação de temas pertinentes à composição desta pesquisa, optei por analisar os relatórios das etapas de trabalho do NAU, que

tem avaliado sistematicamente os currículos dos cursos da ESEFiD por meio de questionários e de grupos focais com os servidores (trabalhadores técnicos administrativos em educação e docentes) e com os alunos.

Na UFRGS, as avaliações institucionais são atribuídas à Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), que é o órgão da administração central, com status de Pró-Reitora, diretamente ligada ao Gabinete do Reitor. A essa secretaria cabe o serviço da Comissão Própria de Avaliação (CPA), na qual se encontra o cargo máximo da avaliação da UFRGS. A CPA é representada nas unidades pelos Núcleos de Avaliação das Unidades. O sistema de avaliação institucional da UFRGS é constituído por um trabalho conjunto da SAI, da CPA e do NAU. Ao NAU compete a construção de uma cultura de avaliação na unidade que permite analisar a distância entre onde se está e onde se quer chegar, ou seja, avaliar o que há no momento para possíveis melhoras no futuro (MARQUES et al., 2010). O NAU é composto por quatro representantes docentes, dois representantes do corpo técnico-administrativo (eleitos pelo conselho da unidade, preferencialmente dentre aqueles que possuem experiência na área de avaliação) e mais dois representantes discentes, sendo um da graduação e um da pós-graduação, indicados pelo Diretório Acadêmico e Associação dos Pós-Graduandos, respectivamente.

Na primeira etapa do processo de trabalho do NAU da ESESiF/UFRGS, em 2010, foi realizado um mapeamento dos setores a partir de relatório fornecido pelas chefias/coordenações abordando recursos físicos, humanos e funções desenvolvidas.

Na etapa seguinte, o objeto de estudo do NAU²⁴, em 2011, foi a percepção das equipes sobre os seus setores de trabalho dentro da ESEFiD a partir do roteiro inicial e das dez dimensões de avaliação postuladas pelo SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior²⁵.

A 3ª Etapa de Avaliação do NAU, de 2012, avaliou todos os cursos da ESEFiD (Dança, Fisioterapia, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física) no que se refere aos aspectos físicos, recursos humanos e currículos. Foram realizadas duas etapas: aplicação de questionário e realização de grupos focais. O NAU realizou em separado grupos focais com os alunos dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física.

²⁴Já que neste projeto estou me referindo especificamente ao NAU da ESEFiD/UFRGS, passo a chamá-lo daqui em diante apenas de NAU.

²⁵1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional; 2. Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3. Responsabilidade social da universidade; 4. Comunicação com a sociedade; 5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; 6. Organização de gestão da universidade; 7. Infraestrutura física; 8. Planejamento de avaliação; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; 10. Sustentabilidade financeira.

A avaliação de 2012, 4ª Etapa de Trabalho do NAU – avaliação do processo de implantação do novo currículo dos cursos de Educação Física – avaliou especificamente a mudança curricular dos cursos de Educação Física da UFRGS, focando no processo de implantação do novo currículo. O processo avaliativo consistiu em duas etapas: questionário e grupo focal. Para a aplicação dos questionários, o NAU identificou as turmas que fossem especificamente do novo currículo (alunos novos) e turmas provenientes do currículo anterior. Das turmas identificadas, foram escolhidas dezessete para aplicação em sala de aula, mediante agendamento prévio com os professores. Para escolha das turmas, o NAU se baseou no número de alunos em cada turma e na disponibilidade de horário com os professores das disciplinas. Responderam ao questionário 17 alunos ingressantes e 303 alunos do currículo antigo. Para o desenvolvimento dos grupos focais, os alunos foram convidados nas salas de aula, na busca da participação voluntária, havendo vagas para dois grupos de ingressantes (vestibular 2012/1) e dois grupos de etapas intermediárias (diversificadas). Os grupos foram realizados em diferentes horários, com dispensa das aulas que aconteceriam no turno, na tentativa de oportunizar a ampla participação. Foi obtido o total de vinte e oito participantes.

Já a 5ª etapa avaliou os serviços e a 6ª etapa, os cursos de especialização oferecidos pela ESEFiD/UFRGS.

A 7ª Etapa de Trabalho do NAU – Avaliação do Currículo dos Cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança, de 2016, avaliou de forma abrangente os cursos oferecidos pela ESEFiD. Visando contar com a contribuição de alunos de diferentes semestres do curso, o NAU selecionou turmas de iniciantes (1º e/ou 2º semestre dos cursos), intermediários (3º e/ou 4º semestre) e concluintes (a partir do 5º semestre), que foram convidados como voluntários, totalizando dez a quinze participantes para cada grupo focal. O NAU solicitou aos professores que disponibilizassem horários para a realização dos grupos focais. Para os cursos de Educação Física, foram realizados dois grupos focais com os alunos iniciantes, dois com os alunos intermediários. Não foi possível realizar grupo focal com os alunos concluintes, tendo em vista as demandas de estágio e trabalho de conclusão de curso. O NAU não fez distinção entre os dois cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) nessa etapa.

Para a composição do relatório da 8ª Etapa de Trabalho, o NAU avaliou os cursos da ESEFiD por meio da contribuição dos egressos de três dos quatro cursos da ESEFiD (Educação Física – Licenciatura —, Fisioterapia e Dança)²⁶. O processo de avaliação foi realizado por

²⁶ Tendo em vista que apenas um aluno foi formado no Bacharelado em EF após a reforma curricular de 2012, o NAU optou por não avaliar o curso de bacharelado nesta etapa.

meio do envio de um questionário on-line, via ferramenta Google Forms, para o e-mail dos 40 egressos do currículo implantado em 2012 – 28 egressos responderam.

Figura 3: Etapas do processo de trabalho do NAU/ESEFiD/UFRGS

1ª Etapa 2010	• Mapeamento dos setores a partir de relatório fornecido pelas chefias e coordenações
2ª Etapa 2011	• Percepção das equipes de trabalho sobre seu setor
3ª Etapa 2012	• Avaliação dos Currículos dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança
4ª Etapa 2012	• Avaliação sobre a reestruturação dos cursos de Educação Física
5ª Etapa 2013	• Avaliação dos serviços oferecidos pela ESEFiD
6ª Etapa 2014	• Avaliação das especializações da ESEFiD
7ª Etapa 2015	• Avaliação dos currículos dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança
8ª Etapa 2016	• Avaliação dos egressos dos cursos de Educação Física (Licenciatura), Fisioterapia e Dança

Fonte: Informações do site: < <https://www.ufrgs.br/esefid/site/campus/nau>>. Acesso em 20 abr. 2017.

Para este estudo interessam as seguintes etapas: 3ª Etapa – Avaliação dos Currículos dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança, na qual foram aplicados questionários fechados e realizados grupos focais; 4ª Etapa – Avaliação sobre a reestruturação dos cursos de Educação Física, na qual foram aplicados questionários com questões fechadas e abertas e, também, grupo focal com os alunos ingressantes e alunos dos currículos antigos da Licenciatura e do Bacharelado (ANEXOS I e II); 7ª Etapa – Avaliação dos currículos dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança, realizado grupo focal com alunos iniciantes e intermediários (cursando 3º e 4º semestres)²⁷; e a 8ª Etapa – Avaliação dos egressos dos cursos de Educação Física (Licenciatura), Fisioterapia e Dança, que foi realizada por meio de ferramenta *on-line* (Google Docs) contendo perguntas abertas e fechadas²⁸ (ANEXO III).

Portanto, é por meio da materialidade textual produzida pelo NAU, e aqui descrita, que foram realizadas as análises dos discursos dos alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado

²⁷ Segundo o relatório da 7ª etapa não foi possível contar com a participação dos formandos pois não estavam envolvidos em atividades como trabalho de conclusão de curso e estágios (NAU, 2016a).

²⁸ Os egressos que participaram da 8ª etapa de trabalho do NAU são alunos do bacharelado em Educação Física, considerando a nova formatação dos currículos dos cursos de Educação Física já descrita.

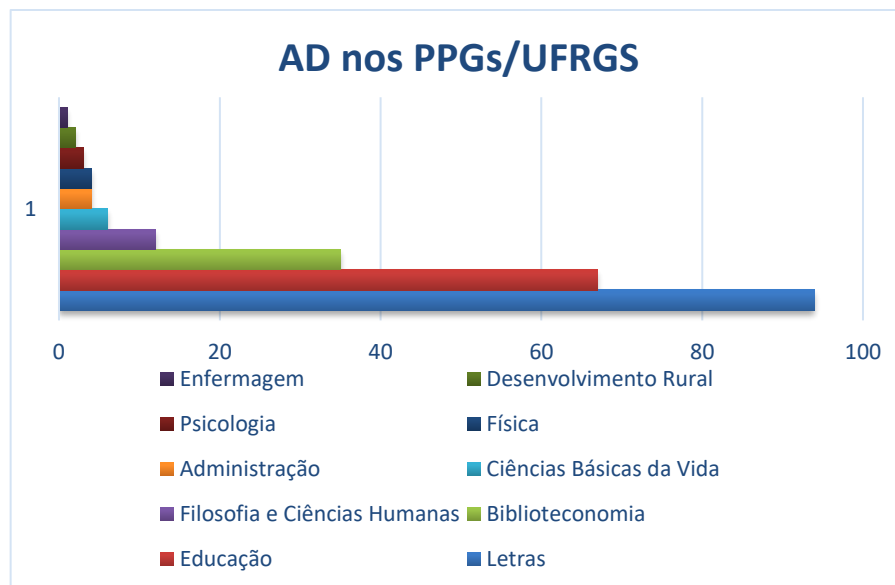
em Educação Física da UFRGS, tendo por objetivo a busca por pistas dos processos de significação sobre saúde, ou seja, as redes de sentido que fazem significar saúde na formação em Educação Física presentes nesses relatórios.

3.2 Explorando a utilização da Análise do Discurso

A fim de conhecer o número de teses e dissertações que utilizaram a AD nos programas de pós-graduação da UFRGS, percorrendo o mesmo caminho trilhado por Cibele Biehl Bossle, em sua dissertação de mestrado defendida em 2009, inseri o termo “Análise do Discurso”²⁹ no campo assunto no Repositório Digital da UFRGS – Lume³⁰, na data de 18 de julho de 2016, e obtive o resultado de 228 estudos. Repeti a busca no dia 13 de abril de 2017 e obtive o resultado de 231 trabalhos. À época de sua dissertação, Bossle encontrou 113 trabalhos.

Dos trabalhos encontrados 95 pertencem ao Programa de Pós-graduação em Letras, 68 em Educação, 35 em Comunicação e Informação, 6 em Ciência Política, 6 em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 4 em Administração, 3 em História, 3 em Psicologia, 3 em Sociologia, 3 em Desenvolvimento Rural, 3 em Ensino de Física, 1 em Enfermagem e 1 em Física.

Gráfico 1: AD nos PPGs/UFRGS



²⁹Utilizando o termo “análise do discurso” ou “análise de discurso” ou “análise” AND “discurso” no Repositório Digital da UFRGS – Lume no campo assunto, o resultado é o mesmo. Portanto, optei pela pesquisa de somente um dos termos.

³⁰ O Repositório Digital da UFRGS – Lume não permite que a busca seja feita delimitando um período de tempo específico. O sistema permite que a busca seja feita ano a ano ou todos os períodos. Por esse motivo, a busca não pôde ser complementada, mas refeita.

Considerando que não foram encontrados trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)³¹ na busca inicial, tal como ocorreu com Bossle (2009), refinei os parâmetros de busca para a consulta no acervo relativo ao PPGCMH, realocando o termo “Análise do Discurso” para o campo de pesquisa geral, obtendo o resultado de 183 trabalhos. Bossle (2009), a partir do mesmo processo, identificou 62 trabalhos. Segundo a autora, os trabalhos relacionados com a AD no PPGCMH apresentam uma forma mais livre, sem vinculação a uma escola ou vertente específica da AD.

Segundo a análise realizada, dos 183 trabalhos identificados pela busca no Lume no acervo do PPGCMH, 145 são dissertações e 38, teses. Dentre as dissertações, somente duas identificaram-se como Análise do Discurso, ambas referenciadas ao trabalho de Michel Foucault. Os outros trabalhos que analisaram discursos o fizeram de forma mais livre, sem referenciar a análise a um autor específico. Já nos trabalhos de doutorado, três teses identificaram-se como Análise do Discurso de inspiração foucaultina, e uma tese utilizou o Discurso do Sujeito Coletivo.

Realizei, ainda, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes —, uma busca com o termo “análise DE discurso”. O primeiro resultado contava com 2.539 trabalhos. Utilizei o refinamento da busca por área de concentração, buscando pelos termos Educação Física, Saúde e Movimento, o que resultou num total de 146 trabalhos. Na sequência, pela leitura do título e dos resumos, foram encontrados seis trabalhos que articularam Educação Física e Análise de Discurso, sendo excluídos aqueles que não estavam disponíveis para leitura na íntegra (APÊNDICE I).

Operando com o termo “análise DO discurso”, o resultado obtido foi de 5.772. Procedendo ao mesmo processo descrito anteriormente, foi possível localizar 228 resultados pela seleção da área de concentração, baseando as buscas nos termos Educação Física, Saúde e Movimento. Pela leitura dos títulos e dos resumos, foram encontrados 9 trabalhos relacionados com Educação Física e Análise do Discurso (APÊNCIE I).

Foi possível verificar que a Análise do/de Discurso tem sido amplamente utilizada nas áreas da Educação e da Linguística, principalmente. Porém quando focamos no campo da Educação Física, o uso ainda é tímido, independente da filiação à qual esteja vinculada a Análise do/de Discurso.

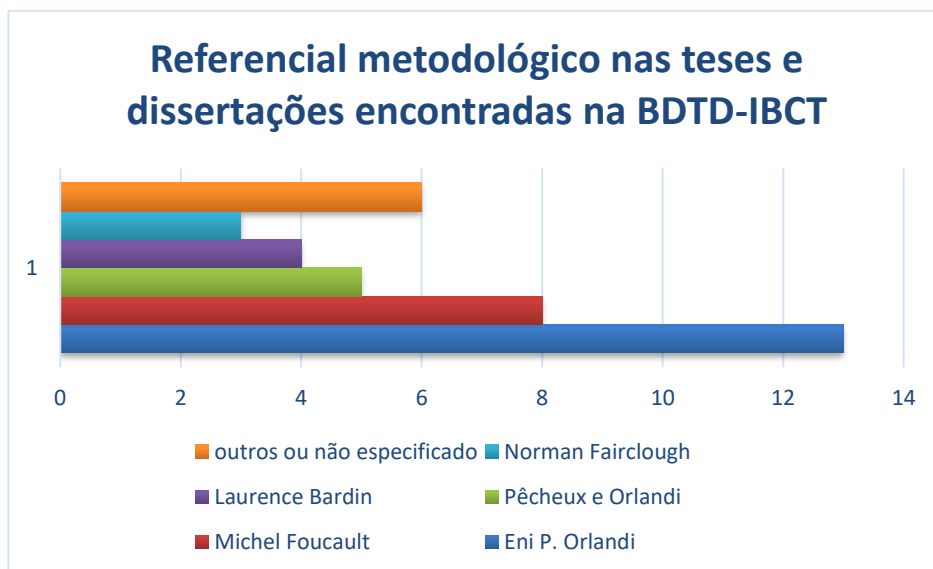
Buscando aprofundar ainda mais o conhecimento sobre a utilização da AD relacionada à pesquisa em Educação Física, inseri os termos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

³¹ O presente projeto está vinculado ao PPGCMH/UFRGS. Sendo assim considero pertinente conhecer os trabalhos desenvolvidos no âmbito do citado Programa de Pós-Graduação.

do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia. Utilizando o termo “Análise DO Discurso” AND “Educação Física”, o resultado obtido foi de 28 teses e dissertações, tendo sido selecionados pela leitura do título e do resumo, 26 trabalhos. Para os termos “Análise DE Discurso” AND “Educação Física”, o resultado foi de 23 teses e dissertações, tendo sido selecionados pela leitura do título e do resumo de 19 trabalhos.

A seleção se deu pela relação entre Educação Física e Análise do/de Discurso presente no texto, buscando temáticas relacionadas com a Educação Física (atividade física, exercício físico, saúde e educação física, educação física escolar, corpo em movimento, cultura corporal do movimento, treinamento físico, esportes, práticas corporais) utilizando a AD como método analítico da pesquisa ou como marco teórico-metodológico. Mesclando as tabelas e excluindo os resultados repetidos, bem como os trabalhos que não estavam disponíveis integralmente, o número total foi de 37 trabalhos. Os referenciais mais utilizados foram a produção teórica de Eni P. Orlandi (13 trabalhos), seguida de Foucault (8 trabalhos), Pêcheux e Orlandi (5 trabalhos), Bardin (4 trabalhos), Norman Fairclough (3 trabalhos), outros ou não especificado (6 trabalhos) (APÊNDICE II).

Gráfico 2: Referencial metodológico nas teses e dissertações encontradas na BDTD-IBCT



De acordo com as buscas instauradas, é possível perceber uma discreta utilização da Análise do Discurso na área da Educação Física, havendo, portanto, a necessidade de apresentá-la de forma mais aprofundada, pretendendo difundir e ampliar o acesso a essa disciplina teórico-metodológica.

Pêcheux traz, no seu projeto de análise discursiva, questões que estavam à margem da Linguística na década de 1960, abrindo caminho para um entendimento além do texto com fim nele mesmo, introduzindo questões sociais, históricas e ideológicas relacionadas à produção dos discursos. Para esse autor, “é impossível analisar um discurso como um texto” (PÊCHEUX, 1993, p. 78). A análise precisa levar em conta o conjunto de discursos possíveis e o processo discursivo, que remete às condições de existência (relacionadas aos modos de viver de uma sociedade, simbolizados pela ideologia) e condições de produção (contexto sócio-histórico-ideológico).

3.3 Pêcheux e a Análise do Discurso

Para entender melhor a construção da AD por Michel Pêcheux, faz-se necessário descrever o contexto histórico do fim dos anos 1960 na França. Naquele período, o Estruturalismo estava em ascensão e a ciência da Linguística prometia avanços. O marxismo althusseriano movimentava os pensadores da época com conceitos que entrelaçam ideologia e Psicanálise. Esse cenário ofereceu condições para a construção de um pensamento “transversal” e o surgimento da AD.

Constituída pelo que Pêcheux denominou de “Tríplice Aliança” – Saussure, Freud e Marx –, os sentidos para a AD são: históricos e sociais (teoria marxista), realizados por sujeitos (teoria freudiana), realizáveis por meio da materialidade da língua (teoria saussuriana).

A AD tem sua base estruturalista na ciência da Linguística e, conseqüentemente, na teoria saussureana. A Linguística para poder constituir-se como ciência precisou se estruturar, criar sistemas e separar a fala da língua, o individual do social, o essencial do acessório, pois, para Saussure (1977), a fala é um ato individual de vontade e inteligência, que não se deixa classificar. Já a língua, distinta da fala, pode ser estudada como objeto, visto que “ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 1977, p. 22), sendo de natureza homogênea, permite constituir um sistema de signos (significado e significante — imagem acústica). Daí nasce a dicotomia entre língua e fala ou *langue* e *parole*, pois, para ser sistematizada e estudada, a língua precisava ser considerada estável.

Mesmo concebendo a “Tríplice Aliança”, a conexão com a Linguística sempre foi a mais desenvolvida, o que para Ferreira (2010) não é nenhuma surpresa, visto “a conjuntura da época e o papel desempenhado pela, assim, chamada ciência-piloto entre as Ciências Humanas”

(p. 3). Da Linguística saussureana, Pêcheux traz o conceito de signo e de valor, a ideia de sistematicidade do sistema e a noção de funcionamento da língua. Porém, para tratar do seu objeto de estudo – o discurso –, Pêcheux precisou se afastar e romper com as ideias de Saussure no que diz respeito à dicotomia língua/fala para poder criar o “novo par língua/discurso” (FERREIRA, 2010, p. 3);

Evidentemente que esse deslocamento traz profundas implicações na concepção de língua para a AD, que não mais é a mesma língua da Linguística. A língua da AD admite a falta, o furo, a falha; não trabalha com uma noção de estrutura fechada e homogênea e incorpora o termo “real da língua”, trazido por Milner da Psicanálise, para expressar essa incompletude, esse não-todo que é próprio da língua e a constitui (FERREIRA, 2010, p. 3).

Considerando a composição da Tríplice Aliança, a relação entre a Psicanálise e a AD sempre foi tensa, com aproximações e distanciamentos. Para Ferreira (2004, p. 39), o campo da AD é o campo dos sentidos – “teoria materialista dos sentidos” —, e, desse modo, traz para junto de si a ideologia, os sujeitos, a língua e a história. Já a Psicanálise é reconhecida como uma teoria do desejo – o sujeito desejante, o Outro (que é o lugar do significante) e a linguagem. Para a mesma autora, a via comum para a AD e para a Psicanálise é a FALTA – algo que nos completa na ausência, condição de possibilidade para a língua e para o discurso de um sujeito dividido, cindido, conflitivo, duplamente afetado pelo inconsciente e pela ideologia. Ferreira complementa: “se não houvesse a FALTA, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva” (FERREIRA, 2004, p. 40).

Assim como a Linguística e a Psicanálise, o materialismo histórico é disciplina fundadora da AD. O materialismo histórico está relacionado à existência de um real da história e de que forma o homem faz história, mas esse real não lhe é acessível nem tampouco transparente. Entretanto, os fatos históricos, afetados pelo simbólico, reclamam sentidos (ORLANDI, 2015).

A relação entre a AD e o materialismo histórico é bem consolidada, uma vez que a noção de história influencia a língua e o processo de constituição dos sentidos (FERREIRA, 2010). O materialismo histórico vem como a “teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 16).

Para a AD, a ideologia não é um filtro da realidade ou uma alienação, mas possibilidade de constituir sentidos por meio dos discursos. Althusser (1996) destaca que a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as relações reais em que vivem. Para o mesmo autor:

[...] o que parece ocorrer fora da ideologia (para ser exato, na rua) ocorre, na realidade, na ideologia. O que de fato acontece na ideologia, portanto, parece acontecer fora dela. É por isso que quem está na ideologia acredita-se, por definição, fora dela: um dos efeitos da ideologia é a negação prática, pela ideologia, do caráter ideológico da ideologia. A ideologia nunca diz 'sou ideológica'. É preciso estar fora da ideologia, isto é, no saber científico, para poder dizer: "eu estou na ideologia" (caso muito excepcional) ou "eu estava na ideologia" (caso geral). Como se sabe, a acusação de estar da ideologia só se aplica aos outros, nunca ao próprio sujeito (a menos que se seja realmente espinozista ou marxista, o que, nessa matéria, é ser exatamente a mesma coisa) (ALTHUSSER, 1996, p. 134).

A ideologia entendida como ocultação permeia o desejo de que os sentidos sejam estabilizados e o sujeito seja visto como "dono" do seu dizer, sabendo que, para a AD, o sujeito é descentrado, constituído pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Assim, o indivíduo é interpelado pela ideologia, tornando-se sujeito e, por meio dela (da ideologia), é capaz produzir sentidos. Ou seja, é por meio da ideologia que "todo mundo sabe" o que representa um soldado, um operário, um patrão..., é a ideologia que fornece as evidências para que as palavras representem ou "queiram dizer exatamente o que dizem" (PÊCHEUX, 2009, p. 146) e produzam o efeito de "transparência da linguagem". Assim, os sentidos são produzidos pela língua nos discursos, sendo o discurso a materialidade da ideologia, isto é, a língua é a materialidade do discurso, que por sua vez é a materialidade da ideologia, sendo a formação discursiva o lugar onde a ideologia determina "*o que pode e deve ser dito*" (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

O discurso, para Pêcheux, não é mera transmissão de informação, no qual há a simples relação entre o emissor, que é alguém que fala baseando-se em um código, e um receptor que capta a mensagem, decodificando-a. Essa relação não é estanque, o processo de significação acontece a todo momento, carregado de sentidos trazidos pelas formações discursivas.

O sentido de uma palavra, uma expressão ou uma proposição não existe em si mesmo (por isso se diz que a linguagem não é transparente), mas é determinado "segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" (PÊCHEUX, 2009, p. 146), de acordo com as posições ideológicas inscritas nas formações discursivas. Assim, "os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Portanto, uma palavra, uma expressão ou uma proposição pode, de acordo com a formação discursiva na qual o sujeito está inscrito, ter sentidos diferentes, ou melhor dizendo, efeitos de sentido diferentes vinculados à sua literalidade. Os sentidos, mesmo que pareçam evidentes, possuem somente um efeito de evidência. O sentido pode ser tomado como evidente

e óbvio dentro de uma determinada formação discursiva. Assim, a uma palavra dita na constância de uma formação discursiva, é atribuído um sentido como evidente; e à mesma palavra, na constância de outra formação discursiva, pode ser conferido um sentido diverso, que também é tomado como evidente. As palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra. Por isso não há só um sentido real e verdadeiro, mas há efeito de sentidos nas diferentes formações discursivas. Para Pêcheux (2009, p. 147): “inclusive a noção de ‘sentido próprio’, que caminha par-a-par com a noção de sentido ‘figurado’, derivado, secundário etc., perde aqui toda significação”. Portanto, o discurso é efeito de sentido entre os sujeitos, e a língua é condição de possibilidade desses discursos.

O conceito de formação discursiva foi elaborado por Pêcheux com base nas proposições de Foucault em *Arqueologia do Saber* (2008). Pêcheux entende formação discursiva como não sendo “um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente 'invadida' por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas)” (PÊCHEUX, 1993, p. 314).

Pêcheux passa de um entendimento de discursos homogêneos, com certa unicidade discursiva (o que remete à fase mais estruturalista da AD, relacionada à Análise Automática do Discurso – AAD [1969]³²), à introdução do conceito de Formação Discursiva (FD), remetendo à heterogeneidade dos discursos. A constituição dessa noção afeta a noção de *corpus* discursivo, que não pode mais ser analisado sem levar em conta as condições sócio-históricas de sua produção, definidas em relação à história das formações sociais.

Para Pêcheux, a FD é constituída por saberes que regem a forma de se relacionar com a ideologia vigente, sendo que essa última regula o que pode (não pode) e o que deve (não deve) ser dito.

A formulação da noção de FD passa pela noção de sujeito, um indivíduo que, interpelado, identifica-se com a FD que o domina, e tal identificação ocorre por meio da forma-sujeito. Ou seja, FD pode ser entendida como um domínio de saber, que controla “o que pode e deve ser dito”, e a regulação acontece pela forma-sujeito e seus desdobramentos (INDURSKY, 2005).

Com relação à forma-sujeito e à tomada de posição, Pêcheux formula três modalidades (PÊCHEUX, 2009). A primeira modalidade é caracterizada pelo discurso do “bom sujeito”, ou

³² A AAD, primeira fase da AD, tinha como objetivo dar conta da exterioridade do texto por meio de um analisador sintático, a maquinaria discursiva, período radicalmente Estruturalista. Esse processo é desconstruído à medida que Pêcheux observa que as condições de produção não são estáveis como supunha, e sim estão submetidas às contingências sócio-históricas, e o sujeito deixa de ser visto como uma voz unitária para ser heterogêneo, disperso (SARGENTINI, 1999).

plena identificação – conforme explica Indursky (2008, p. 12): “uma superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal da formação discursiva”. Portanto, o sujeito identifica-se plenamente com os saberes da FD que o afeta, reproduzindo esse conhecimento.

A segunda modalidade consiste em um distanciamento: surgem dúvidas, questionamentos, contestação, revolta, uma separação do sujeito com os saberes da forma-sujeito, produzindo tensão dentro da FD. Esse é o discurso do “mau sujeito”, “aquele que permite duvidar, questionar os saberes e não simplesmente reduplicá-los, como ocorre na primeira modalidade” (INDURSKY, 2008, p. 13).

Por fim, a terceira modalidade de tomada de posição acontece quando o sujeito deixa de se identificar com a FD em que está inscrito. Dessa forma, o grau de divergência é tão grande que o sujeito desidentifica-se com a FD, e sua forma-sujeito, e passa a identificar-se com outra FD e, conseqüentemente, com outra forma-sujeito.

Sendo assim, aquela unicidade inicial descrita por Pêcheux não existe mais, pois os saberes de uma FD são entrelaçados por saberes que vêm de outro lugar, de outras FDs. Portanto, existe somente um efeito, uma ilusão de unicidade, uma vez que o sujeito acredita ser a origem do seu discurso e acredita dominar o que tem a dizer. No entanto, todos os discursos possíveis – aqueles que podem ser significados por meio da linguagem — já foram ditos em outro lugar, independentemente³³. A noção que Pêcheux utiliza, introduzida por Paul Henry, sobre os discursos já ditos é a de *pré-construído*. O interdiscurso é o lugar de todo esse já-dito, do *pré-construído*; e o intradiscurso é o lugar da enunciação (COURTINE, 2014).

Esses discursos encontram sentido e lógica de evidência por meio do *sujeito universal* (caracterizado pelo discurso do bom-sujeito) de uma FD, garantia sobre “o que cada um conhece, pode ver ou compreender [...]. Se o pré-construído dá seus objetos ao sujeito enunciativo sob a modalidade da exterioridade e da preexistência, essa modalidade se apaga (ou se esquece) no movimento de identificação” (COURTINE, 2014, p. 74). Por isso o sujeito acredita ser a origem do seu dizer.

A memória discursiva pode ser entendida como parte do interdiscurso, como aquilo que sustenta os sentidos, e, quando essa falta, o que se tem é o *nonsense*, o que deixa de significar e fazer sentido dentro de uma FD. Diferente da memória pessoal, a memória discursiva é entendida na esfera social e histórica:

³³ A expressão “em outro lugar, antes e independentemente” representa uma relação na qual o “eu falo” é uma determinação ilusória de controle sobre o dizer. O sujeito aqui é descentrado, sendo duplamente determinado/afetado pela ideologia e pelo inconsciente. Em outras palavras, “por trás das ilusões de um ‘eu falo’ faz representar um ‘isso fala’ sempre ‘em outro lugar, antes e independentemente’ que, irrepresentável para o sujeito, o retira de sua intencionalidade soberana”. (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 8)

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Portanto, “a memória estabelece de um lado uma relação de reprodução dos sentidos e das ideologias do interdiscurso, de outro é também um lugar de contradições e deslocamentos dos pré-construídos, fazendo emergir os espaços de reformulação-paráfrase” (FRANÇA, 2016, p. 7) e abertura para o novo, para o acontecimento.

O acontecimento discursivo consiste na desidentificação do sujeito com a FD que outrora o dominava e este sujeito passa a se identificar com um novo domínio de saber, com uma nova prática social, pois já não reconhece os sentidos ali instituídos. Diferente da terceira tomada de posição descrita acima³⁴, que acontece quando o sujeito se identifica com uma FD já existente, no acontecimento discursivo o sujeito se identifica com uma FD que está em processo de construção. Já o acontecimento enunciativo é caracterizado por Indursky (2008) como um deslizamento que não provoca a ruptura completa e uma desidentificação plena com os saberes de uma FD, sendo caracterizado pelo surgimento de novas posições-sujeito dentro da mesma FD.

Os sentidos vão se constituindo pelo embate uns com os outros, permitindo que alguns sentidos venham à tona e outros não. Por vezes, esse processo se dá a partir da repetição ou de paráfrases até a absorção e, eventualmente, à dissolução de alguns sentidos (PÊCHEUX, 1999), fazendo um jogo/luta entre a memória e o esquecimento, tendo ambos lugar no todo complexo do interdiscurso.

3.3.1 Foucault e Pêcheux: aproximações e distanciamentos

A Análise do Discurso empregada nesta dissertação se baseia na disciplina fundada por Michel Pêcheux, metodologia inovadora considerando a área da Educação Física e, mais especificamente, o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano ao qual está ligado este trabalho. Considerando, além da tradição da área, os estudos produzidos pelo grupo de pesquisa ao qual estou vinculada – POLIFES, que fazem referência, principalmente,

³⁴ Para INDURSKY (2008) a desidentificação pode ocorrer de dois modos: a identificação do sujeito com uma FD já existente, ou a identificação do sujeito uma FD em processo de construção, sendo este último, o acontecimento discursivo.

aos estudos de Michel Foucault, faz-se necessário traçar um paralelo entre esses dois filósofos, buscando aprofundar o método da Análise do Discurso foucaultiana.

Pêcheux sempre teve uma forte relação com a Linguística, apesar de sua formação em Filosofia. A Tríplice Aliança que acompanhou seus estudos demonstra isso – a tensa relação entre Saussure, Marx e Freud. Foucault também relacionou tensivamente uma “tríplice aliança” – Nietzsche, Freud, Marx –, que demonstra a relação muito mais forte de Pêcheux com a Linguística e de Foucault com as problemáticas da História e da Filosofia:

Por isso, o projeto foucaultiano não tinha como objetivo imediato construir uma teoria do discurso – suas temáticas sempre foram amplas e envolveram as relações entre os saberes e os poderes na história da sociedade ocidental e, inserido em vastas problemáticas, sua investigação abriu-se em várias direções [...]. Essas temáticas estão, sempre, articuladas a uma reflexão sobre os discursos: pressupondo que as coisas não preexistem às práticas discursivas, Foucault entende que estas constituem e determinam os objetos. É, assim, no interior da reflexão sobre as transformações históricas do fazer e do dizer na sociedade ocidental que uma *teoria do discurso* vai-se delineando e encontra lugar central na obra de Foucault (GREGOLIN, 2004, p. 54).

Foucault entende que os discursos devem ser vistos como “práticas que obedecem a regras” (2008, p. 157), preferindo permanecer no nível das coisas ditas e não nos pensamentos, nas representações, nas imagens, nos temas ou nas obsessões que ocultam ou manifestam nos discursos. Cada discurso é único e singular, representa um enunciado diferente, sendo que cada enunciado é um acontecimento, mesmo que repita exatamente outro enunciado – porém, o lugar, a forma e o sujeito que enuncia não são os mesmos, e isso determina a diferença entre um enunciado e outro. Para Foucault (2008) interessa investigar o motivo de um enunciado ter surgido e não outros em seu lugar. E, por isso, para esse autor, aquilo que dispersa, que foge à regularidade, é tão instigante. Para Pêcheux, cabe a mesma interpretação, pois não se busca analisar o que os sujeitos tiveram a pretensão de dizer (o que o sujeito quis dizer), mas, sim, analisar o que foi dito e como foi dito.

Foucault propõe o conceito de formação discursiva em *Arqueologia do Saber* (2008). Assim, FD é constituída de discursos regulares e por discursos de dispersão, heterogêneos. Nas palavras do autor:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Segundo Gregolin (2004), no campo das formações discursivas, Foucault compreende o discurso, o sujeito e o sentido. Definição que se afasta do conceito de formação discursiva

para Michel Pêcheux, que introduz a ideologia como constitutiva dos sujeitos e esses sujeitos dotados de um inconsciente que os afeta, tendo nas formações discursivas a ideologia que regula o que pode e deve ser dito.

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008) propõe um sujeito enunciador que não pode ser reduzido por meios gramaticais, porque nele, no sujeito, há uma determinação histórica que possibilita não ser o mesmo a cada enunciado. Para Pêcheux, também há uma determinação histórica nos sujeitos: os discursos são produzidos por meio de condições de produção historicamente determinadas com base na luta (ideológica) de classes. A função de sujeito do enunciado, para Foucault, pode ser considerada como “função vazia”, pois pode ser ocupada por diferentes sujeitos enunciadores – corresponde ao *sujeito do saber* próprio de uma FD, o que poderia ser, na perspectiva de Pêcheux, equivalente ao *sujeito universal* próprio de uma FD, conforme descrito anteriormente nas tomadas de posições e forma-sujeito (COURTINE, 2014).

De acordo com Foucault, o que faz com que uma frase possa ser considerada um enunciado é a possibilidade de analisar a posição de sujeito que “pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2008, p. 108), sabendo que as posições-sujeito existem sob a forma da “dispersão”. O termo discurso é empregado como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que se definiram em uma dada época e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, dada as condições de exercício das funções enunciativas. Considera o discurso como um conjunto de enunciados na medida em que eles provêm da mesma formação discursiva (BARONAS, 2011). Ao mesmo tempo, as práticas discursivas devem ser entendidas como um conjunto de determinações históricas, sociais, regramentos que pertencem a um lugar, espaço e época determinados que produzem as condições de exercício da função enunciativa. Assim, há uma regra que dita aquilo que pode ser dito. Isto quer dizer que nem tudo pode ser dito por qualquer sujeito, em qualquer lugar ou época histórica. Ou seja, “aquilo que pode ser dito é regulado por uma *ordem do discurso*” (GREGOLIN, 2004, p. 95).

No concernente à interpretação de Pêcheux, o sujeito interpelado por uma ideologia, e que com ela se identifica, é regulado pelos saberes da formação discursiva, e essa vai determinar o que pode (não pode) e deve (não deve) ser dito. Pêcheux afirma que é impossível analisar um discurso como um texto; é necessário referi-lo ao conjunto dos discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção. O discurso deve ser pensado na sua estreita relação com as condições de produção (BARONAS, 2011).

Tanto Michel Pêcheux quanto Michel Foucault foram alunos de Louis Althusser, e a influência althusseriana pode ser notada na obra dos dois autores. Foucault, no entanto, tece críticas aos althusserianos por aquilo que ele chamou de “culto personalista a Marx”, como descreve Gregolin (2004, p. 114), e também discorda da busca por uma ciência no marxismo por meio de um “corte epistemológico” (GREGOLIN, 2004). Além disso, quando Foucault, a partir de 1975, passa a estudar e a escrever sobre as esferas do poder e sua analítica, cria um ponto de conflito com as ideias althusserianas, principalmente no que diz respeito aos Aparelhos Ideológicos de Estado, pois, para ele, o poder deixa de estar concentrado nas mãos das instituições ideológicas e se dissolve para outras instâncias.

Para Gregolin (2004), as teorias de Foucault e Pêcheux não estão em oposição, mas em complementariedade. E, para a autora, “a diferença de base diz respeito, fundamentalmente, à maneira de se situarem frente às propostas althusserianas” (p. 119). Pêcheux critica, por exemplo, o posicionamento de Foucault em não reconhecer a existência da luta (ideológica) de classes (PÊCHEUX, 2009, p. 230), já que para ele: “não se pode fazer teoria sem tomar, simultaneamente, posição na luta de classes” – referência que revela a relação velada e contraditória que algumas teorias da linguagem estabelecem com a história e, conseqüentemente, com a política (GREGOLIN, 2004, p. 121). Pêcheux tem, em suas bases epistemológicas, o marxismo-leninismo, em que não se separa a luta de classes das classes. Foucault se inscreve em uma tendência historicista, que defende uma separação entre classes e luta de classes (BARONAS, 2011).

Tanto um quanto outro tratou das contradições dentro das formações discursivas. Para Pêcheux, as contradições acontecem, pois “uma ideologia não é idêntica a si mesma, ela existe apenas sob a modalidade da divisão, ela só se realiza na contradição que organiza nela própria a unidade e a luta dos contrários” (PÊCHEUX, 2009, p. 255). Pêcheux, em relação à concepção de contradição, descreve que as transformações que instauram a contradição se originam em uma mesma positividade, ou seja, de uma mesma formação discursiva (INDURSKY, 2003). Para o autor, a contradição vai muito além do que Foucault entende por contradição intrínseca; para ele (Pêcheux), ela ultrapassa as formas diversas e compatíveis de mobilizar um mesmo conceito. Se a ideologia está atravessada pela contradição, tal fato determina que a FD, que pode ser pensada como um recorte discursivo da Formação Ideológica, já surge marcada pela contradição, ou seja, uma FD é, desde sempre, já ideológica e contraditória.

Com base nos estudos de Foucault (2008), as contradições são parte inerente das formações discursivas. Portanto, há certa similaridade e certos afastamentos na posição dos dois autores acerca do entendimento de formação discursiva e contradição – as formações

discursivas estão repletas de discursos contraditórios, alguns com certa regularidade e repetição e outros que dispersam. Segundo Pêcheux, condição de possibilidade do discurso (aquilo que pode e deve ser dito dentro da FD é regulado pela ideologia de classe); para Foucault (2008), os discursos obedecem a normas, regras, lugares e posições sociais, que ditam a permissão ou não permissão de existência de determinados enunciados.

Para Pêcheux o sentido das palavras muda de acordo com a posição dos sujeitos na luta de classes, e, segundo Foucault (2008), o sentido do enunciado muda de acordo com as relações que ele estabelece com outros enunciados (GREGOLIN, 2004):

Assim, do ponto de vista foucaultiano, a História se recorta pelas relações sincrônicas entre discursos; ela é construída por jogos enunciativos, por batalhas entre discursos que se negam, se afirmam, se contra-distinguem. Por isso, a História tem uma materialidade que se expressa na existência material dos enunciados. A identidade do enunciado está submetida aos limites que lhe são impostos pelo lugar que ocupa entre outros enunciados. “A terra é redonda” é um enunciado diferente antes e depois de Copérnico, pois apesar de o sentido das palavras não terem mudado, modificou-se a relação dessa afirmação com outras proposições; ao mesmo tempo, há um *campo de utilização*, que permite a sua constância, a manutenção de sua identidade através dos acontecimentos singulares das enunciações. Todo enunciado tem, assim, uma *existência material* que o faz, ao mesmo tempo, singular e repetível [...]. (*Ibidem*, 2004, p. 125).

As formulações de Foucault e de Pêcheux não se inscrevem no mesmo sistema de formação dos objetos teóricos, porque, para Foucault, o recurso à ideologia, para identificar um sistema de formação, está totalmente afastado, enquanto, para Pêcheux, essa é a condição essencial. Portanto, o ponto mais evidente da oposição é relação do discurso com a ideologia: “o que, para Foucault, deve ser cuidadosamente evitado se constitui exatamente no critério essencial e substantivo para individualizar uma formação discursiva na teoria de Pêcheux” (INDURSKY, 2003, p. 4).

3.3.2 Análise e composição do *corpus* discurso

A Análise do Discurso, tendo como objeto o discurso, deixa de considerar apenas o conteúdo para analisar como a linguagem funciona no processo de significação. Deixa de considerar a referencialidade da prática linguística, para adentrar nas condições de produção daquilo que se diz (se pode dizer) e do que se deixa (não se deixa) dizer. Assim, nos discursos constantes nos relatórios de avaliação do NAU sobre os currículos dos cursos de Educação Física da UFRGS a análise foi direcionada à historicidade da Educação Física e da saúde,

considerando os “já-ditos” e os discursos que vêm de “outros lugares”, os quais ressoam na memória e que têm representatividade no momento atual na área da Educação Física.

A AD preocupa-se com o funcionamento da linguagem e os sentidos possíveis em um mesmo enunciado, tendo como base as condições em que o discurso é produzido ou reproduzido. A língua não pode ser considerada uma entidade sem história, pois o funcionamento da linguagem e os efeitos de sentido produzidos por ela, a partir de um mesmo enunciado, remetem às condições em que os discursos são produzidos ou reproduzidos. Pêcheux e Fuchs (1993) trazem que o efeito de sentido é constituído a partir de sequências de paráfrases, que são consideradas pelos dois autores, como a “matriz do sentido”.

Assim, se os sentidos são produzidos pela língua, o discurso é revelado pela historicidade, sendo esse o modo como a história se inscreve na linguagem e a forma como os sentidos são construídos no texto. A opacidade da linguagem vem da relação existente entre a Linguística e a teoria dos processos ideológicos e históricos – sendo a língua a base comum nos processos discursivos – linguística, ideologia e a materialidade histórica.

Para Pêcheux (1993) é impossível analisar um discurso como um texto, pois é necessário sempre referi-lo ao conjunto de discursos possíveis considerando as condições de produção de determinado discurso. O conceito de *condições de produção* é decisivo para toda a AD e para esta análise, sendo o “princípio constitutivo dos dados discursivos do *corpus*” (MALDIDIER, 2015, p. 44). É por meio desse conceito que o rigor do procedimento de análise é assegurado (MALDIDIER, 2015). Para Courtine (2014), a noção de condições de produção de um discurso busca compreender as condições históricas de produção, considerando o sujeito da enunciação e a situação de enunciação, além das formações imaginárias, como o lugar que o remetente e o destinatário atribuem a si e ao outro.

O *corpus* discursivo, que compreende a materialidade textual, selecionado a partir do material pertinente à análise, está organizado por sequências discursivas (SD) – “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (COURTINE, 2014, p. 55), organizadas de acordo com as sequências linguísticas que remetem a uma memória, referenciadas nas formações discursivas (MITTMANN, 2007), respeitando a heterogeneidade dos discursos e sabendo que esses são constituídos e atravessados por discursos que vêm de outro lugar. Para Mittmann (2007), “o *corpus* discursivo não está dado, mas é construído pelo gesto do analista de ler, relacionar, recortar e, novamente, relacionar” (p. 153).

Para este trabalho, a noção de *corpus* discursivo se configura como a materialidade discursiva que permite mapear as redes de sentido que fazem significar saúde para na formação em Educação Física. Foi construído a partir de recortes, idas e vindas na matéria textual ou no

corpus empírico (neste caso, os relatórios do NAU), sempre guiadas pela teoria e pelo problema de pesquisa proposto.

Orlandi (1995), baseada nas formulações de Foucault, entende que o texto deve ser entendido como um “monumento”, como um objeto sócio-histórico pelo qual a língua é condição de possibilidade de significação. Não deve ser entendido como uma unidade fechada, embora possa ser uma unidade inteira, mas os discursos devem ser relacionados com a sua exterioridade, ou seja, aos sentidos de outros discursos. “Ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independentemente)” (ORLANDI, 1995, p.110).

Desse modo, a análise não toma os discursos como estruturas fechadas, mas entende a exterioridade como parte constitutiva desses, ou seja, suas condições de produção ou reprodução, observando-se que há uma diferença importante em se ver *o que* diz o texto e *como* ele diz.

Segundo Orlandi (2015), diferente da análise de conteúdo, que busca responder à questão: “*o que* este texto quer dizer?”, propondo extrair sentidos dos textos, a AD considera a opacidade da linguagem, ou seja, entende que a linguagem não é transparente. O analista do discurso não pretende descobrir o que o texto quis ou pretendeu dizer, como se precisasse “atravessar o texto para encontrar o sentido do outro lado” (*Ibidem*, p. 16). O analista do discurso se interessa em *como* o texto significa. A questão colocada pela AD é: *como* este texto significa? Sabendo que não há neutralidade no uso das palavras, nas escolhas lexicais, na escolha dos símbolos.

Sabendo que os sentidos não estão nas palavras, ou seja, o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existe em si mesmo. O sentido é determinado pelas posições que os sujeitos tomam nas formações discursivas e no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. Isso equivale dizer que os sentidos também não estão nos sujeitos, pois os sentidos estão sempre-lá, antes, em outro lugar, independentemente. É a ideologia que fornece a evidência dos sentidos (PÊCHEUX, 1993).

A AD busca compreender a historicidade (materialidade histórica na linguagem, ou seja, a história significada pela língua que produz o discurso) *do* texto e não um reflexo da historicidade *no* texto, isto é, “trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos” (ORLANDI, 1995, p. 111). A compreensão se dá quando é possível perceber os conflitos existentes no texto, o que está presente e o que cala ou silencia, as contradições e as falhas, ou aquilo que escapa.

Sabendo que o sujeito ajusta sua fala de acordo com o ouvinte, o discurso do sujeito estará permeado pela sua interpretação sobre a relação estabelecida no momento da enunciação, segundo as formações sociais e imaginárias, momento da produção de dados. Da mesma forma, o analista também contribui com a sua interpretação da situação. Portanto, não há possibilidade de nenhum tipo de neutralidade que possa ser construída nessa relação discurso-objeto. É importante que a posição do analista seja parte do trabalho, relativizada pelas várias posições ocupadas no processo científico (por vezes ouvinte, leitor e analista). Portanto, a minha trajetória descrita no início faz parte das análises pretendidas, pois é por aquele viés descrito que produzo a minha análise.

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PECHÊUX, 1993, p. 82)

Faz-se necessário destacar que a análise dos dados na pesquisa qualitativa é um processo permanente envolvendo reflexão contínua sobre os dados. A interpretação segue a trajetória analítico-interpretativa, que envolve: I. a leitura compreensiva do material selecionado, buscando uma visão de conjunto de um lado e, de outro, apreender as particularidades do material; II. a exploração do material, seguindo três passos: a) identificação e a problematização das ideias explícitas e implícitas no texto b) busca de sentidos mais amplos atribuídos às ideias; e c) diálogo entre as ideias problematizadas, informações advindas de outros estudos que dissertem sobre o assunto e do referencial teórico do estudo; e por fim, III. a elaboração de síntese interpretativa, buscando articular os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos (GOMES, 2013).

Para Mittmann (2007), o trabalho do analista é feito de idas e vindas, costurando as formulações, os enunciados, a memória, os sentidos:

E assim, relacionando formulação e enunciado, recorte e arquivo, vamos costurando os retalhos de nosso corpus, num ir e vir da linha, retraçando caminhos feitos, assim, de retalhos. Retrançando as paráfrases do processo discursivo, ressonâncias de uma mesma posição de sujeito, ressonâncias de uma mesma Formação Discursiva, ressonâncias de outras Formações Discursivas que estão em relação de aliança com esta. Retrançando as dissonâncias entre posições de sujeito numa mesma Formação Discursiva, retraçando o percurso dessa dissonância pela relação com o Interdiscurso. Redescobrimo e produzindo, constantemente, efeitos de sentido, deslizamentos, metáforas. Quer dizer, de uma regularidade plácida, parafrástica, passamos à polissemia das irregularidades. A regularidade que fica é a da constante descoberta do novo, associado a uma memória (MITTMANN, 2007, p. 154).

Desse modo, o processo metodológico da AD se constrói em sucessivas leituras do *corpus* selecionado para análise, buscando a interpretação e a compreensão do processo de produção de sentidos, buscando a relação entre as condições de produção das discursividades e as formações discursivas nas quais os discursos podem estar inscritos, atentando para o que cala, para o dito e não dito, para os silenciamentos, para as paráfrases e polissemias, para as contradições, para as regularidades e dispersões. Lembrando que a ação da ideologia e do inconsciente é o de “dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências* ‘*subjetivas*’, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’” (PÊCHEUX, 1993, p. 139).

3.4 Aspectos éticos

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS, sendo aprovado sob parecer número: 1.844.621, em 01 de dezembro de 2016 (ANEXO IV).

4 ANÁLISES

As considerações acerca dos discursos sobre saúde na formação em Educação Física partem de uma teoria que reconhece como ilusão a crença que o sujeito tem de ser a origem do seu dizer e ter controle sobre o que diz (PÊCHEUX, 2009). Os discursos aqui colocados e organizados em sequências discursivas (SD) numeradas ressoam como parte daquilo que já foi dito “antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 142). Esses discursos permitem assinalar a ideologia que interpela os sujeitos discursivos, neste caso específico, os estudantes dos cursos de Educação Física da UFRGS.

O objetivo do presente capítulo é apresentar as análises sobre a circulação de sentidos nos arquivos discursivos sobre saúde materializados nos relatórios do NAU. Da mesma forma, compreender como a língua significa, observando as diferentes posições-sujeito imbricadas nas sequências apresentadas e refletir sobre a ideologia como mecanismo de naturalização dos sentidos e produção de evidências sobre os discursos que tematizam a relação Educação Física, saúde, teoria e prática, Ciências Naturais e Humanas. Apresentar também as análises sobre as relações de dominância e silenciamento de sentidos que são estabelecidas nos processos discursivos que interferem na constituição simbólica dos sujeitos.

As condições de produção dos discursos são consideradas como constitutivas das discursividades, que, por sua vez, são marcadas por um contexto sócio-histórico. Pois, “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma” (PÊCHEUX, 1993, p. 79). O discurso precisa ser referenciado “*aos conjuntos de discursos possíveis*”, com base nas condições de produção. Lembrando que esta análise é realizada a partir de dados secundários, produzidos inicialmente para compor as avaliações periódicas dos currículos dos cursos da UFRGS.

Seguindo os estudos de Michel Pêcheux, as posições-sujeito são compreendidas como lugar de interpelação ideológica, a partir do qual o indivíduo se constitui em sujeito das práticas discursivas por meio das formas-sujeito. Os sentidos dos enunciados e a identidade do sujeito são produzidos a partir dessas posições, que não são nem individuais nem universais, mas sócio-historicamente determinadas em relação a uma dada conjuntura.

Alguns entrelaçamentos, considerando principalmente o percurso histórico da Educação Física e os atravessamentos dados pelas instituições médicas, militares, esportivas e mais recentemente o posicionamento crítico relacionado à identidade, função social e ciência, permitem que esses discursos sejam representativos dos embates e disputas internas e externas

da área. Por meio da relação entre interno e externo da língua – recorrendo à historicidade – é possível ir além da opacidade característica da linguagem.

Sabendo que os sentidos nos surgem como evidência, como se estivessem sempre já-lá, a proposta da presente análise é ir além da evidência, além do efeito de evidência, buscando atravessar a névoa que recobre os dizeres, levando-se em conta

[...] o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2015, p. 59)

A evidência, com base na AD, é apenas um efeito, pois a ideologia atua na naturalização dos sentidos, parecendo que a linguagem é transparente. “A ideologia, então, é um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, isto é, natural para ele enunciar daquele lugar”. (MARIANI, 1998, p. 25)

A rede de sentidos em torno do significado de saúde no contexto ora colocado perpassa por outros nós que arrisco identificar, indo além da superfície linguística, buscando atravessar a opacidade que recobre o discurso e evidenciar a formação discursiva subjacente.

Esse desdobramento permitiu inferir uma formação em Educação Física que ainda carece de equilíbrio entre os conteúdos teóricos e práticos e entre os saberes das diferentes ciências nas quais se ampara. Essas disputas não são recentes na área, tampouco estão localizadas exclusivamente no currículo de formação da UFRGS. Configuram-se como ecos discursivos de antigas batalhas em torno de uma definição para o que hoje se chama Educação Física.

Na sequência, percorrendo os fios discursivos que costuram essa rede de sentidos a partir das avaliações dos currículos de Educação Física na UFRGS, podemos perceber o aparecimento de outros nós, de outras disputas além daquelas já sabidas: as Ciências do Movimento Humano, nome dado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da ESEFiD, e sua posição de intersecção entre o Bacharelado em Educação Física e a Fisioterapia. Admitindo a percepção sobre um ainda-não-é/mas poderia-ser bacharel em Educação Física, pela falta de identificação própria da área, que possibilita a aproximação com outras áreas profissionais do campo da saúde, com um apelo à inserção de mais conhecimentos teóricos ligados às áreas biomédicas e, em menor grau, com a própria Educação Física e com o componente que poderia diferenciar e qualificar a atuação no campo da saúde – os conhecimentos pedagógicos.

4.1 “Mais prática e menos teoria”³⁵

As falas dos estudantes acerca da relação teoria *versus* prática são constantes em todas as avaliações nos relatórios do NAU (NAU, 2012a, 2012b, 2016a, 2016b), considerando o período entre 2011 e 2016. A maior parte dos alunos aponta uma formação que deveria privilegiar a parte prática por sua relevância no aprendizado e na formação de professores, na forma de instruir os futuros alunos, aprendendo a fazer/reproduzir os movimentos, praticando, repetindo os gestos motores, tal como afirmam as sequências discursivas.

SD 1: [...] há muita teoria que não é relacionada com a Educação Física em si (esportes, corpo) e pouca prática. (Questionário, aluno intermediário, 2012)

SD 2: Eu não disse que a teoria não é importante, teoria é a base de tudo, mas é educação física, né? Precisa ver, ter pelo menos o básico de cada esporte. (Grupo focal, aluno iniciante, 2015)

SD 3: [...] eu já tive até hoje muito contato com bastante professores de educação física e profissionais e eu reparo bastante que eles sabem muita teoria, sabe? Na teoria eles sabem tudo certinho, mas na hora de fazer a prática é muito pouco profissional que sabe realmente o que tá fazendo, sabe? Na prática... [...] porque tu aprender um monte de teoria... tu vai ali fazer e tu vai ter que mostrar pro teu aluno, tu vai ter que ensinar ele como é que se faz. E aí não vai fazer porque só sabe a teoria. Eu aprendo um monte de teoria, mas na prática... (Grupo focal, aluno iniciante, 2015)

SD 4: [...] ainda mais porque eu acho que é uma cadeira que deveria ser bem ensinada, porque pra quem vai dar aula em escola, precisa saber é basquete. É uma coisa que as crianças querem, como futebol, como vôlei [...]. (Grupo focal, aluno intermediário, 2015)

SD 5: É que essa do [professor] X é uma aula que a gente que faz licenciatura vai usar muito que ele ensina como dar aula né, como tu vai chegar numa escola e aplicar os esportes. (Grupo focal, aluno iniciante, 2015)

Nas SDs transcritas, diferentes abordagens da Educação Física são silenciadas, por exemplo, a cultura corporal de movimento, a saúde, aspectos históricos e sociais, principalmente na SD 1 – conteúdo da Educação Física é *esportes* e *corpo*. O silêncio, ou o não-dito, neste caso específico, no que tange às demais possibilidades da Educação Física enquanto profissão que se utiliza do movimento humano e da cultura corporal é uma forma de significação e dá indícios sobre a posição que os sujeitos tomam em uma determinada formação discursiva. Há sentido no silêncio.

Ainda na SD 1, chama a atenção para o engano, o equívoco ao tratar do conteúdo da Educação Física – *muita teoria que não é relacionada com a Educação Física em si (esportes,*

³⁵ Resposta ao questionário de avaliação dos currículos dos cursos de Educação Física do NAU (2016b) por aluno egresso da licenciatura em Educação Física da UFRGS, no espaço reservado para sugestões para melhoria do curso.

corpo). Ao tentar especificar a parte teórica que seria relacionada ao conteúdo específico da Educação Física, o sujeito desliza, pois *esporte* e *corpo* estão relacionados à prática, àquilo que é, para o sujeito, o sentido identitário da área. O deslize materializa a relação do sujeito com a ideologia. Dessa forma, o que está dito está claro e é evidente para o sujeito que pensa ter controle sobre o seu dizer – esse é o efeito da ideologia, que dá o efeito de evidência, quando na verdade há opacidade na linguagem e o real é dissimulado. Do mesmo modo, na SD 2, ser *Educação Física, né?*, é não ser teórica, é ter *pelo menos o básico de cada esporte*. E assim, mais uma vez, a área tem sua identidade marcada pela prática e muito intimamente pela prática esportiva.

No que se refere ao silêncio, quando o sujeito discursivo silencia outras dimensões relacionadas à área da Educação Física, esse silenciamento nos remete a um entendimento restrito, a uma “determinada” Educação Física, como apontado antes, acentuadamente esportivizada e preocupada com o corpo forte e saudável, entendendo os esportes, principalmente, como elemento principal da moldagem ou construção de um projeto de corpo.

Considerando o conceito já discutido de Formação Discursiva, o silêncio trava o jogo entre as contradições trazidas pelos sentidos produzidos e a identificação do sujeito. Essa relação entre o dito e o não-dito evidencia o poder-dizer determinado pela FD com a qual o sujeito se identifica e é naturalizada pela ideologia. Ou seja, as condições de produção dos discursos marcadas pela historicidade possibilitam que esses discursos (e não outros) sejam ditos, evidenciando o que pode e o que deve ser dito de acordo com a ideologia dominante que determina dada FD.

A contribuição dos esportes e das associações esportivas para o desenvolvimento da Educação Física é histórica e ao mesmo tempo atual. Mazzo (2005), por exemplo, comenta sobre o percurso da Escola de Educação Física da UFRGS e aponta a influência e apoio das associações esportivas no desenvolvimento e manutenção de suas atividades acadêmicas. A autora também comenta sobre a participação da Escola em eventos esportivos com objetivo de alavancar o seu projeto acadêmico.

As raízes da esportivização nos remete ainda ao período da Ditadura Militar. Período em que o intuito era mostrar ao mundo uma nação forte, composta por indivíduos fortes, lutadores e vencedores, preparada para os desafios pós-Segunda Guerra Mundial e as mudanças econômicas porvir (NUNES, RÚBIO, 2008). Os esportes, principalmente os de alto rendimento, eram então estimulados com base em duas vertentes: para afirmar o país como uma potência e pela contribuição na aptidão física da população (BRACHT, 1999).

Portanto, o sujeito discursivo, afetado pela ideologia, aciona uma memória, e essa irrompe o interdiscurso, fazendo sentido falar sobre essa Educação Física esportivizada porque já fazia sentido antes. Esse discurso revela a historicidade marcada no sujeito, que se alinha à uma formação discursiva na qual a Educação Física é entendida como a Ciência do Esporte e da construção do corpo forte e saudável. Para Pêcheux (1993), a unidade (imaginária) do sujeito é dada pela incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso. Para este autor, a “forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro ‘já- dito’ do intradiscurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’. (PÊCHEUX, 1993, p. 167, grifos do autor)

Para Bossle e Fraga (2016), o processo de cientificação e demanda por melhores resultados nos esportes de alto desempenho em nível internacional passaram a demandar um fazer-científico na área para que pudesse repercutir em um maior desenvolvimento dos atletas, dos esportes e da própria Educação Física, demarcado pelas Ciências Naturais, que eram (e ainda são) protagonistas. Portanto, falar em esportes naquele momento, entre as décadas de 1970 e 1990, era como falar em Educação Física. Bracht (2000, p. 60) destaca que “ao contrário da Medicina, a EF [Educação Física] ainda tem o agravante de ter que justificar a sua importância social. Daí ela passa a ser confundida com o esporte, que é um fenômeno que lhe empresta prestígio”.

A micropolítica da formação em Educação Física na UFRGS entre as décadas de 1960 e 1980, para Bossle e Fraga (2016), possibilita retratar a macropolítica de um período marcado pela alta valorização do conhecimento científico com vistas ao desenvolvimento do esporte, que por extensão seria o desenvolvimento da própria Educação Física, com base nas Ciências Biomédicas.

Antes dessa incursão científica, o status do professor de Educação Física era conferido pela imagem relacionada ao modelo tradicional-esportivo de formação inicial, no qual as chamadas disciplinas práticas dominavam a formação (BOSSLE; FRAGA, 2016).

Para os mesmos autores,

[...] é possível pensar que os conhecimentos da “era científica do esporte” eram aqueles ancorados na Medicina do Esporte. Esses conhecimentos ajudariam a valorizar o esporte e, por conseguinte a EF [Educação Física]. Assim, “armados” dos conhecimentos da “era científica do esporte”, os professores de EF poderiam lutar pela valorização da área e por seu próprio reconhecimento no ambiente de trabalho. (BOSSLE; FRAGA, 2016, p. 882)

Em outras palavras, o modelo de formação baseado nos saberes oriundos da prática esportiva era considerado pouco científico e desvalorizado academicamente. Para que a profissão pudesse se fortalecer e se legitimar nos espaços profissionais, acadêmicos e perante à sociedade, a Medicina do Esporte foi convocada para trazer prestígio e valorização à profissão.

O saber prático, que era então elemento identificador da Educação Física, entra em declínio com o processo de cientificação e academização da área. Paulatinamente os saberes das práticas esportivas passam a ficar subordinados aos saberes científicos com base biomédica, um processo que Bossle e Fraga (2016) denominaram de “racionalidade biomédica desportiva”, uma composição entre o esporte e fazer científico vislumbrando o reconhecimento da área.

Outros enunciados extraídos dos depoimentos dos alunos ao NAU trazem elementos para a análise da relação teoria e prática não apenas restritos ao esporte, pois envolvem outras esferas de prática e atuação profissional.

SD 6: Conteúdo muito teórico e inconclusivo. Pouca aplicação prática. (Questionário, aluno ingressante, no espaço reservado para sugestões, críticas e reclamações, 2012)

SD 7: [...] se a prática é tão importante, possibilitem ela para os discentes. Questionário, espaço para sugestão, críticas ou reclamações, aluno ingressante, 2012)

SD 8: O problema é que a questão educação física talvez seja um dos poucos cursos onde a prática seja mais importante que a teoria e o nosso currículo pelo menos no primeiro semestre a teoria é esmagadora. (Grupo focal, aluno iniciante, 2015)

SD 9: É, até na cadeira de anatomia se a gente tivesse mais práticas, porque a gente teve poucas vivências reais do corpo mesmo, acho que seria bem fundamental, porque a parte teórica complementar a prática. (Grupo focal sobre as disciplinas obrigatórias, alunos iniciantes, 2015)

Chamo a atenção para a quantidade de estudantes que se referem à falta de prática na formação inicial em Educação Física. A ciência tem se afastado das dimensões da prática e da experiência, pois estão repletas de contradições e subjetividades. Em oposição à prática, a construção do pensamento científico prevê, como norma, a regularidade e a objetividade, conduzindo à ambivalência entre teoria e prática.

O processo de cientificação da Educação Física contribuiu de forma decisiva para a estruturação de uma formação profissional mais teórica e acadêmica na qual a prática foi sendo cada vez mais secundarizada. Esta, então, passou a ser relegada a um segundo plano, pois se associava a uma tarefa “menos” científica (BOSSLE; FRAGA, 2016). E como colocado anteriormente, a cientificidade ficou a cargo das Ciências Biomédicas, que trariam o

reconhecimento que a área estava buscando, e que na ESEFiD se materializou como o nome de Ciências do Movimento Humano³⁶.

A prática relacionada à atividade profissional, seja a atuação docente, ou a atuação em espaços não-escolares, também é requerida como forma de qualificação e capacitação para o mercado de trabalho.

SD 10: Está faltando prática/vivência no campo da EFI [Educação Física]. (Questionário, espaço destinado para sugestão, críticas e reclamações, aluno ingressante, 2012)

SD 11: Poderia ter mais conteúdo prático que incentive e coloque o aluno em contato com a área de trabalho o mais cedo e mais amplamente possível. (Resposta no espaço aberto para sugestão sobre o que poderia mudar no curso de graduação para melhor preparar os alunos em relação à inserção e o seu desempenho no mercado de trabalho, 2016)

Há uma preocupação desses estudantes em melhor se preparar para o mundo do trabalho, buscando conectar o que se ensina-aprende dentro da Universidade com as vivências reais do contexto laboral contemporâneo. Além desse anseio mais explícito pelas experiências da atuação profissional e das práticas esportivas, quando os alunos passam a sugerir a inclusão de outras disciplinas para melhorar a formação do bacharel em Educação Física, é possível notar que a demanda por prática não é mera e simples oposição a toda e qualquer teoria. Refiro-me especificamente à formação do Bacharel, pois a formação em Licenciatura aparece bem mais caracterizada por uma atuação mais restrita ao ambiente escolar da Educação Básica e às práticas pedagógicas, não obstante ainda aparecer demasiadamente esportivizada, conforme nas SDs 4 e 5, excluindo as práticas corporais de um modo geral.

De acordo com a contextualização proposta, a reivindicação dos alunos por mais prática parece, de um certo modo, resgatar uma tradição de formação em Educação Física anterior à hipervalorização da teoria de caráter científico, mais conectada às demandas de interação social do que dedicada à pesquisa básica. O que poderia ser considerado, à primeira vista, um paradoxo, ou uma posição de contra-identificação com a ideologia dominante.

³⁶ Outras nomenclaturas que foram utilizadas acentuar o caráter científico da Educação Física com base nas Ciências Naturais: Ciência da Motricidade Humana, Ciência da Ação Motriz, Ciência do Movimento Humano e, especialmente, Ciências do Esporte (BOSSLE; FRAGA, 2016).

4.2 “Menos cadeiras de Ciências Sociais e mais de Educação Física”³⁷

A formação do licenciado está apoiada na intervenção por meio das práticas pedagógicas e há consenso (ao menos em certo grau) sobre seu papel social, sua prática e área de atuação – mais sobre a sua área de atuação do que sobre o modelo de intervenção a ser adotado, discussão que não é o foco da presente dissertação. No entanto, trinta anos após a criação do Bacharel em Educação Física, por meio da Resolução CFE n. 03/1987, ainda não há consenso sobre a formação e a atuação desse profissional. As discussões sobre as Diretrizes Curriculares se acentuaram a partir de 2015, quando iniciou a tramitação do projeto que pretende a extinção dessa modalidade de formação. Ao observar e analisar os relatórios de avaliação do NAU, há nas discursividades ali materializadas a reverberação de uma área profissional que ainda não se delimitou enquanto campo profissional e que ainda padece para constituir sua identidade e objeto específico de estudo, pesquisa e intervenção.

Não obstante a reivindicação de mais aulas práticas e a crítica a um currículo excessivamente teórico, esses estudantes percebem uma formação que é deficitária no que se refere aos conhecimentos teóricos específicos da biomedicina, na compreensão de que o processo de teorização/cientificação da área anteriormente exposto não foi o suficiente para garantir uma formação “completa” para atender a um mercado de trabalho emergente e competitivo.

É curioso notar que a teoria foi considerada por muitos estudantes como excessiva, como algo que descaracterizaria a área, vista como essencialmente prática. Entretanto, ao reivindicarem novas disciplinas, ou ajustes no currículo, demandaram majoritariamente por disciplinas eminentemente teóricas. Contradição? Não exatamente, pois os apelos às práticas, ou melhor, a ojeriza à teoria, não é à teoria em si, e sim ao conjunto de disciplinas teóricas vinculadas às Ciências Humanas e Sociais, com inferências à sua (in)utilidade na formação para a atuação na área. Em outras palavras, a teoria é considerada importante para a formação profissional, contudo não a teoria que tem sido proposta pelos Projetos Pedagógicos Curriculares em questão.

SD 13: É inadmissível termos 12 créditos de Estudos Socioculturais e não termos Bioestatística, Bioquímica e Farmacologia no currículo obrigatório. (Questionário, espaço destinado à críticas, sugestões e reclamações, aluno do currículo antigo, 2012)

³⁷ Resposta ao questionário de avaliação dos currículos dos cursos da Educação Física realizado pelo NAU (2012b) por um aluno ingressante no curso de Educação Física, no espaço reservado para críticas, sugestões ou reclamações.

SD 14: Achei esse novo currículo muito mais voltado as áreas sociais, de lazer e cultura, e não concordo com essa visão de educação física que não faz com que os alunos entendam as áreas fundamentais e de base como as disciplinas biológicas. (Questionário, espaço destinado à críticas, sugestões e reclamações, aluno do currículo antigo, 2012)

SD 15: A qualidade de ensino, no início a gente tava até comentando de acordo com o currículo, pra educadores físicos, Bioquímica seria obrigatória. A forma como o currículo foi montado e se querem mesmo educadores físicos completos, teria que colocar aquelas Práticas Avançadas [Esportes] que tinha antes, que eu sei que tinha, teria que deixar separada uma parte de licenciatura e uma parte de bacharel, porque isso é o que vai te montar por completo. As cadeiras de socioculturais, eu não tenho nada contra, mas eu acho que poderia diminuir. Em vez de 3 cadeiras, diminui pra 2, se tu quiser, pode colocar metade de um na primeira e metade na segunda. As três cadeiras têm focos diferentes, mas dá pra tu abordar isso em duas cadeiras, e elas têm muito tempo pra isso. Sendo que também o nosso foco em Educação Física, se é o que a UFRGS quer, ou não sei, colocar mais essa parte do corpo humano, do que ele produz, do que é bom, do que é ruim. Nutrição, que tem no nosso currículo, é eletiva também. Prescrição de Treino, tudo mais, é lá pra diante, aí é só se tu quiser bacharel, mas algumas coisas essenciais tá faltando no currículo, tem gente que vai se formar em 4 anos, mas vai se formar perneta. Acho que é isso... (Grupo focal, sobre interdisciplinaridade e qualidade de ensino, aluno intermediário, 2015)

SD 16: Eu não acho que a questão da sociocultural não seja importante, só que são se não me engano são oito créditos e se não me engano tem sociocultural III então são dez créditos de socioculturais. É muito credito pra socioculturais. (Grupo focal, sobre teoria e prática, aluno iniciante, 2015)

SD 17: Excesso de cadeiras focadas em temas como sociologia, e menos na área da saúde. (Resposta no questionário sobre suficiência da proposta curricular para o desempenho profissional, 2016)

Cabe salientar que, por se tratar de um campo de conhecimento, formação e intervenção que se utiliza e estabelece relações entre os conhecimentos das Ciências Humanas e das Ciências Naturais, a Educação Física está localizada no entremeio desses saberes. Historicamente, as Ciências Naturais têm prevalecido em detrimento dos saberes das Ciências Sociais, Humanas e Pedagógicas.

As Ciências Naturais têm sido caracterizadas por sua objetividade, estabilidade, imparcialidade e possibilidade de reprodução e comprovação. Regidas por leis rigorosas que conduzem à *verdade científica*. Ainda que algumas *verdades* possam ser questionadas, revisadas e modificadas, é necessário para isso seguir padrões e regras austeros e que permitam a reprodutibilidade dos resultados, independente do pesquisador e sua posição e/ou opinião (SILVA, 2010, p. 42).

As Ciências Humanas contrastam do método puramente positivista das Ciências Naturais. Se interessam pela compreensão da realidade social e humana, considerando aspectos políticos, econômicos, psicológicos, históricos, entre outros. A posicionalidade do pesquisador e sua interferência na compreensão dos fenômenos sociais são consideradas como parte da produção do conhecimento. Cabe esclarecer que, assim como as Ciências da Natureza, as

Ciências Humanas também seguem normas e possuem métodos próprios na condução de suas investigações.

A aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas, no contexto brasileiro, se deu a partir da década de 1980, quando surgem questionamentos sobre os saberes da área da Educação Física, sua identidade e função social. Esse período ficou conhecido como a crise de identidade da área, seguido de um Movimento Renovador, que traz para o centro das discussões a perspectiva desses saberes, principalmente do conhecimento pedagógico e da formação e atuação docente.

Não obstante, outra parte da Educação Física, aquela que não se reconhecia mais pertencente ao ambiente escolar, busca reconhecimento profissional dentro do campo da saúde ao reivindicar um lugar suficientemente distante dos conhecimentos pertencentes à Licenciatura e o mais próximo possível dos de base biomédica.

SD 18: Curso muito puxado para o lado da pedagogia, deixando a desejar o lado da ciência propriamente dita, que se aprofunda no corpo humano, funcionamento e mecanismos. (Questionário, espaço destinado à críticas, sugestões e reclamações, aluno do currículo antigo, 2012)

SD 19: Poder resolver os problemas da prática com base na teoria vista em aula. Saber o que fazer quando há casos de pessoas com doenças ou casos especiais, pois temos de ser agentes de saúde. (Questionário, espaço reservado para expectativas sobre o novo currículo, aluno antigo, 2012)

SD 20: [...] O fato de ter feito esse currículo que todo mundo é licenciatura já começa errado por tu não ter opção de escolher em que campo tu quer seguir. Segundo que parece que o curso, na verdade, foi meio que feito uma junção, um pouquinho de cada coisa do bacharel, um pouquinho da licenciatura... que eu acho que ficou uma porcaria. E o terceiro ponto é que, na verdade, dentro do próprio bacharel, da própria licenciatura, a gente deveria ter mais opção, não menos. Eles foram pelo caminho errado, entendeu? Tu vai no bacharel, como no resto do mundo, não existe mais educação física, tu entra num curso na área da saúde, voltado ao esporte, pra se tornar um fisiologista, um preparador físico, porque é muito simplista tu pensar só em educação física. Ou tu vai pra área da educação pra formar um educador físico, mas com foco em tal área. E o nosso currículo, além de não fazer isso, ele ainda juntou coisas do bacharel com coisas da licenciatura, e daí entra nesse ponto: pega o pessoal do bacharel, que não tem a mínima condição de adaptar o que eles ensinam pra área da escola. E o pessoal fala só do bacharel, mas o pessoal da licenciatura também tem um preconceito enorme contra o pessoal do bacharel [...]. E daí eles botaram dois campos em que ninguém se ajuda num currículo só. Então tudo que foi feito pra esse currículo deu errado. Eu acho que tudo deu errado, parece que nada foi feito pra dar certo [...]. (Grupo focal, sobre disciplinas obrigatórias, aluno intermediário, 2015)

Existe uma inegável relação entre a Educação Física e o campo da saúde, como já pode ser observado. Contudo, a Educação Física, de certa forma, se ocupou em discutir saúde e elaborar estratégias de intervenção a partir de um único referencial: o biomédico (CARVALHO, 2005). Para Carvalho (2005), a área da saúde é definida pela produção científica da biomedicina. É por meio dos conhecimentos produzidos pela biomedicina que são

determinados os percursos; estabelecidos critérios de avaliação do conhecimento; selecionados, normalizados e hierarquizados os saberes na área da saúde. As Ciências Biomédicas mantêm-se apoiadas no positivismo científico, utilizando-se do método empírico e na linguagem matemática para construir, interpretar e transmitir o conhecimento, pautando-se na neutralidade e na possibilidade de reprodutibilidade dos resultados. Esse enlace entre a saúde e as Ciências Biomédicas caracteriza mais nó na rede de sentido sobre saúde na Educação Física, pois é dessa posição que os alunos falam e entendem a formação na área.

Ademais, essas características do fazer científico suscitam a credibilidade e status social que a *verdade científica* possui na sociedade. Ou seja, quanto maior o rigor, o controle, a especificidade, a neutralidade, o isolamento das partes e a exatidão matemática, maior nível de evidência e o reconhecimento social. Para Bracht (2000) há quase uma imposição cultural de que as práticas sociais relevantes sejam fundamentadas cientificamente, haja vista o status social do conhecimento dito científico. Portanto, considerando a trajetória histórica da Educação Física e a influência constante das instituições médicas na área, a posição que esses alunos ocupam indica certa insatisfação com a insuficiência das disciplinas das áreas biomédicas na formação, ressoando aquele já-dito antes, em outro lugar, independentemente.

Castellani Filho (1983) realizou uma análise crítica acerca da influência da instituição médica na Educação Física brasileira, enfatizando que o pensamento médico gerou uma concepção reducionista da Educação Física aos aspectos biológicos. O número significativo de médicos entre os primeiros professores sugere a busca de uma formação do professor de Educação Física voltada para a manutenção dessa mesma saúde a qual me referi anteriormente – biológica. Um exemplo pode ser observado na composição da primeira grade curricular do Curso Normal, que oferecia as seguintes disciplinas teóricas: Anatomia e Fisiologia Humanas, Biometria, Cinesiologia, Fisioterapia, Higiene Aplicada, Socorros de Urgência, Traumatologia Desportiva e Fisiologia Aplicada (MAZO, 2005).

Além disso, a revisão da literatura apresentada no segundo capítulo deste estudo mostra que muitos autores da Educação Física entendem que ainda vigora uma formação esportivizada, tecnicista e um modelo biomédico de atenção à saúde, havendo a necessidade de se repensar o ensino nas instituições de nível superior.

4.3 “Dá vontade de se formar em Educação Física e fazer Fisioterapia³⁸”

Com base no que dizem Pêcheux, Henry e Haroche, “o laço que liga as significações de um texto às suas condições sócio-históricas, não é secundário, mas constitutivo das próprias significações” (PÊCHEUX; HENRY; HAROCHE, 2008, p. 2). Portanto, todo o contexto das condições de produção das discursividades selecionadas para compor as análises, nos leva à compreensão dos nós que compõem essa rede de sentido imbricada na constituição da área da Educação Física na saúde e que permite que alguns sentidos circulem e outros não.

Dessa forma, a introdução de sentidos exteriores à Educação Física remete à uma dificuldade histórica em definir qual o papel do profissional que se forma no seu curso de Bacharelado. Não há consenso entre os pesquisadores, profissionais e estudantes sobre a identidade profissional que deve ter o bacharel em Educação Física. Entretanto, o que se nota, é um discurso dominante em torno das práticas esportivas e das Ciências Biomédicas, indo ao encontro das demandas trazidas pelos estudantes.

Dessa forma, ao falar sobre os saberes do profissional da Educação Física na saúde, são requeridos conhecimentos que pertencem ao campo da saúde, mas que em nada contribui com as atribuições específicas da Educação Física, justamente pela falta de uma identidade profissional consolidada. É preciso formar, de acordo com as falas selecionadas, profissionais com saberes em primeiros socorros – em todos os relatórios analisados (NAU, 2012a, 2012b, 2016a, 2016b) a disciplina de primeiros socorros é indicada como uma prerrogativa na formação do profissional (tanto licenciados quanto bacharéis); profissionais capacitados para o diagnóstico de doenças e prescrição de tratamentos; e, ainda, profissionais com conhecimento alicerçado, majoritariamente, em disciplinas de outros cursos da área da saúde, tais como: bioquímica, farmacologia, nutrição, histologia, anatomia palpatória, cinesioterapia, histopatologia, bioestatística, miopatologias, biopatologia e patologias em geral, traumatologia e reabilitação.

No momento em que esses alunos argumentam sobre a formação do bacharel em Educação Física trazem como referência as disciplinas citadas acima que integram outras áreas do conhecimento no campo da saúde, muito fortemente ligadas à Fisioterapia. A Fisioterapia parece estar mais próxima da Medicina numa escala imaginária de hierarquias profissionais no campo da saúde, além de ter na formação inicial um maior volume de disciplinas biomédicas. Ademais, refletindo e me permitindo conjecturar com o cenário exposto, o fisioterapeuta

³⁸ Fala de um aluno do curso de Educação Física, cursando entre o 3º e o 4º semestre, no grupo focal realizado para avaliação do currículo (NAU, 2016a), sobre interdisciplinaridade e qualidade de ensino (SD23).

poderia ser quase um médico do movimento humano, considerando que muitas vezes se auto intitula “doutor”, faz uso do jaleco branco, utiliza equipamentos como o estetoscópio, diagnostica e prescreve tratamentos e atua, principalmente, como profissional liberal, em ambientes hospitalares e de alta complexidade.

Assim como a Educação Física, a Fisioterapia se constituiu como profissão, no contexto brasileiro, com objetivo de capacitar/desenvolver/restabelecer uma população forte e saudável para os novos tempos da economia e da política pós-Segunda Guerra. A saúde nesse período é entendida “como instrumento de sustentação econômica e não como direito social da população” (BISPO JUNIOR, 2009, p. 658).

De acordo com Bispo Júnior (2009), tendo em vista o modelo de sistema de saúde desenvolvido durante a Ditadura Militar – curativo, médico-centrado e hospitalocêntrico – a Fisioterapia se fortaleceu com base na reabilitação e conduziu sua atuação para os centros de saúde e hospitais. A partir da década de 1980, e um mercado de consumo e serviços em expansão, essa categoria profissional redirecionou sua intervenção para a estética, para educação postural, Pilates e outros, sem perder o foco na reabilitação física.

No mesmo período, a criação do Bacharelado em Educação Física estava orientada a suprir esse mesmo mercado de consumo e serviços do qual a Fisioterapia já vinha se beneficiando e se fortalecendo, com vistas a formar um profissional técnico-científico, com ampla base biomédica, apto a desenvolver suas atividades em todas as formas de expressão do movimento humano, incluindo a prevenção de problemas de agravo à saúde, à promoção, à proteção e à reabilitação da saúde. Pelo que se pode perceber, o perfil profissional desejado para o bacharel em Educação Física foi se desenhando muito mais próximo do fisioterapeuta do que do professor de Educação Física.

A Fisioterapia é definida pelo Conselho Profissional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) como:

É uma ciência da saúde que estuda, previne e trata os distúrbios cinéticos funcionais intercorrentes em órgãos e sistemas do corpo humano, gerados por alterações genéticas, por traumas e por doenças adquiridas, na atenção básica, média complexidade e alta complexidade. Fundamenta suas ações em mecanismos terapêuticos próprios, sistematizados pelos estudos da biologia, das ciências morfológicas, das ciências fisiológicas, das patologias, da bioquímica, da biofísica, da biomecânica, da cinesia, da sinergia funcional, e da cinesia patológica de órgãos e sistemas do corpo humano e as disciplinas comportamentais e sociais. (COFFITO, 2017)

Dentre as considerações da Resolução nº 80 de 1987, relativa ao exercício profissional do fisioterapeuta, deve ser destacada a que acena ao objeto de estudo e trabalho desse profissional:

[...] uma ciência aplicada, cujo objeto de estudos é o movimento humano em todas as suas formas de expressão e potencialidades, quer nas suas alterações patológicas, quer nas suas repercussões psíquicas e orgânicas, com objetivos de preservar, manter, desenvolver ou restaurar a integridade de órgão, sistema ou função. (COFFITO, 1987)

No site do CONFEF não há disponível uma definição para a profissão Educação Física. O Conselho somente define quem são seus profissionais no art. 9º do seu estatuto.

Art. 9º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais, sendo da sua competência prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo. (CONFEF, 2010)

A definição disponível no site do Conselho é dada pelo artigo 3º das DCN (Res. CNE/CSE, n. 7/ 2004):

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. (BRASIL, 2004a)

Aventurando-me pela etimologia das duas expressões; a primeira – Fisioterapia: fisi(o)- + -terapia (*physiotherapia*) designada a partir do grego *physis* (phúsis) no sentido de ‘natureza, maneira de ser’; e do grego *therapeía* ‘cuidado, atendimento’. Enquanto que Educação Física – Educação, do latim *educatĭo*, no sentido de ‘educar, instruir, ensinar’; e Física, do latim *physĭca* no sentido de ‘ciências naturais’, do grego *phusiká* no sentido de ‘coisas naturais’, pl. neutro do grego *phusiké* no sentido de ‘ciência, estudo da natureza’³⁹. Ambas referenciam a natureza, os aspectos naturais, biológicos, ou ainda poderia inferir fisiológicos. Se por um lado, a primeira

³⁹ Grande Dicionário Houaiss. Disponível em <<http://www.houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em 24 ago 2017.

estaria direcionada ao tratamento, cuidado ou reabilitação; a outra se dedicaria a educar, instruir e ensinar.

Cabe complementar aqui que, ao mesmo tempo que a Educação Física buscava uma identidade acadêmica, legitimidade e valorização social ou, ainda, constituir-se como uma ciência, a Fisioterapia já havia sido reconhecida como uma profissão de nível superior na saúde no final da década de 1960, por meio do Decreto-lei 938/1969 (BRASIL, 1969), sendo outorgada responsabilidades privativas relacionadas à restauração, ao desenvolvimento e à conservação do movimento humano (BISPO JÚNIOR, 2009).

Nos dias atuais, a Educação Física tem sido considerada uma área de intervenção pedagógica que se apoia em diferentes saberes científicos e a Fisioterapia tem sido defendida como uma ciência da saúde por seu Conselho Profissional – COFFITO.

Por meio da apreciação das falas, quando alguns estudantes comparam a Fisioterapia, bem como o currículo desse curso na UFRGS, com a prática profissional, currículo e a formação do bacharel em Educação Física, eles identificam desvantagens nesta última formação, ao passo que consideram a primeira mais à frente, mais desenvolvida.

SD 21: Eu participei do Simpósio que teve ano passado e fui numa das palestras que era da Fisioterapia e, meu Deus, eu fiquei maravilhada, porque é diferente, muito diferente, mas ao mesmo tempo a gente vai fazendo conexões. Então é parecido, é claro, só que acaba sendo muito distante pra gente alcançar, sabe, mas essa parceria seria muito produtiva. (Grupo focal, sobre razões para o distanciamento entre os cursos, aluno intermediário, 2015)

Na SD 21, a expressão *maravilhada* indicada um deslumbre, um encantamento, exageradamente atraída pelas discussões que permearam as palestras no contexto da Fisioterapia. Contexto este *diferente, muito diferente e muito distante* para que a Educação Física possa alcançar, mesmo que seja possível estabelecer conexões entre os saberes. Em outras palavras, a constatação da diferença causa esse deslumbre sobre o que se tem desenvolvido academicamente na Fisioterapia. Ao mesmo tempo que, ainda que seja possível relacionar as duas áreas do conhecimento, a Educação Física está muito atrasada, segundo este enunciado, para poder se aproximar da Fisioterapia.

Essa distância entre as duas áreas também pode ser percebida na SD 22 logo abaixo: *eu não conheço nenhum professor do curso de Fisioterapia [...], não se trabalha na Educação Física nada que venha da Fisioterapia*. Isso nos dá a impressão de um universo tão distante e longínquo, que parece difícil fazer alguma aproximação.

SD 22: Tu perguntou da interdisciplinaridade entre os cursos, eu acho que não existe porque, alguns colegas podem conhecer, mas eu não conheço nenhum professor do curso de Fisioterapia, conheço alguns da Dança, mas acho que não tem relação entre

as disciplinas, não se trabalha na Educação Física nada que venha da Fisioterapia. E eu até já olhei a grade da Fisioterapia por curiosidade, eu achei um currículo muito mais completo que o da Educação Física. Na minha opinião, se o curso de Fisioterapia tivesse uma disciplina de Treinamento de Força e algum estágio escolar, seria muito melhor que o curso de Educação Física. Porque tem duas Cinesiologias, tem mais de uma Anatomia, é um curso bem carregado, que dá vontade de se formar em Educação Física e fazer Fisioterapia pra ter o conhecimento objetivo de alguma coisa, não conhecimentos superficiais, como os colegas já falaram. (Grupo focal, sobre interdisciplinaridade e qualidade de ensino, aluno intermediário, 2015)

Na sequência acima, ainda pode-se apontar quais os conhecimentos e o tipo de formação de um bacharel em Educação Física *completo*: cursar Fisioterapia, atrelar uma disciplina de treinamento e um estágio escolar e pronto! Tem-se o *conhecimento objetivo de alguma coisa em Educação Física*, que, no entanto, deixa de ser a própria Educação Física e passa a ser a Fisioterapia.

Os espaços profissionais na área das atividades físicas e dos exercícios físicos, como por exemplo, o Pilates, a ginástica laboral e, até mesmo as práticas esportivas, têm sido território de embates entre os dois conselhos profissionais, colocando as duas profissões em posição de enfrentamento e disputas por espaço e reserva de mercado.

Considerando a atuação da Educação Física na saúde⁴⁰, ainda não se pode considerar definida ou estabelecida, apesar das tentativas do CONFEF em demarcar ações e especificidades da Educação Física nesse campo, publicando resoluções que descrevem a atuação profissional da Educação Física (229/12 – Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na área de Saúde Coletiva; 230/12 – Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na área de Saúde Mental; 231/12 – Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na Área de Saúde da Família).

O mercado de trabalho para a atuação no SUS, no que se refere mais especificamente ao estado do Rio Grande do Sul, é pequeno e o número de contratações, portanto, é limitado. Os dados de 2014 demonstram que havia naquele ano 193 profissionais da Educação Física cadastrados no CNES (Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde), vinculados aos serviços de saúde do SUS, para todo o Estado do Rio Grande do Sul. Destes, 57% estavam vinculados aos serviços da Atenção Básica e 43% nos serviços de Média e Alta Complexidade (VAZ; CABALLERO, 2016). Considerando que o Estado possui uma população estimada próxima de 12 milhões de habitantes, segundo Estimativas da População Residente no Brasil

⁴⁰ Sobre a atuação e inserção da Educação Física na Saúde ver: BUENO, A.X. **Entre o fazer e o registrar da Educação Física no NASF**: a relação conflitante entre a Classificação Brasileira de Ocupações e os procedimentos possíveis de registro pelo profissional de educação física. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

(IBGE, 2016), o número de profissionais contratados pode ser considerado ainda muito pequeno.

A área do *fitness* e das academias de musculação e ginástica, os grupos de corrida ou ainda de novas modalidades de exercitação corporal, são os maiores empregadores dos bacharéis em Educação Física. Em 2013, por exemplo, o número de brasileiros que começaram a praticar corrida nos três anos anteriores era estimado em 5 milhões de pessoas, de acordo com a *Sporting Goods Manufactures Association*, entidade que mapeia a quantidade e as preferências e hábitos das atividades esportivas, sendo considerado um grande nicho de mercado (LEMOS, 2013). O setor de academias de ginástica atendia, já em 2005, algo em torno de 3,4 milhões de usuários e contava com cerca de 20 mil estabelecimentos, sustentando em torno de 140 mil empregos diretos no Brasil (BERTEVELLO, 2005).

Portanto, é compreensível que o interesse dos alunos esteja voltado para as disciplinas que poderiam, em tese e nas suas concepções, qualificá-los para o mundo do trabalho, neste caso, as disciplinas biodinâmicas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades físicas e para o treinamento. Além disso, há um maior reconhecimento social em virtude da formação com base biomédica, conforme visto anteriormente.

A batalha do Bacharelado em Educação Física não tem sido somente por legitimação acadêmico-científica, mas também por reconhecimento e demarcação de um espaço no mundo do trabalho. Tem buscado também romper com a imagem escolar, de professor de Educação Física, que dificulta a assimilação pela sociedade de um profissional que está apto para atuar para fora dos muros da escola (FONSECA; SOUZA NETO, 2015; BOSSLE; FRAGA, 2016).

SD 23: Espero que os professores se deem conta de que a EFI [Educação Física] cresceu muito e não é mais aquela “aula de colégio”. (Questionário, espaço reservado para expectativas sobre o novo currículo, aluno antigo, 2012).

A SD 23 conduz para o mesmo entendimento: *a EFi cresceu*, extrapolou os muros da escola, não é mais a mesma. Desse modo, até mesmo a nomenclatura relacionada ao trabalhador da área foi modificada: deixa de ser *Professor* para se tornar *Profissional de Educação Física*, que, de acordo com o CONFEF (2017), parecia ser adequado e não reduziria o entendimento a um profissional restrito à uma única área de atuação.

A falta de identificação específica da área abre espaço para que o sentido derive. Assim, é na tentativa de preencher o espaço vazio, de identificar a formação do bacharel em Educação Física como profissional da saúde (SD 19 nos remete a este entendimento sobre a área em que tem buscado se legitimar), que o sujeito se lança à exterioridade, internalizando saberes de

diferentes instâncias ideológicas. O discurso atravessado pelo estranho, pelo diverso, pelo desconhecido pode ser entendido como a busca pela compreensão do sujeito em face à falta do significativo, que permite a heterogeneidade e que os sentidos sejam sempre outros, *mas não qualquer um*. Portanto, na tentativa de compreender e explicar a formação do bacharel Educação Física e a sua área de atuação, diferentes formações discursivas e/ou posições-sujeito são acionadas e podem se entrecruzar, atravessar as fronteiras porosas das formações discursivas, produzindo outros efeitos de sentido.

Considerando as condições de produção dos discursos acerca da Educação Física, esse sentido é dado de acordo com a historicidade da área, em que os sujeitos acionam a memória do dizer, que permite que determinados discursos façam sentido, de acordo com a interpelação ideológica à qual estão assujeitados, ou seja, incluindo alguns sentidos e excluindo outros. Em outras palavras, a falta de uma identidade própria da área possibilita que o sentido seja múltiplo, mas, novamente, não qualquer um. Há uma determinação ideológica que aciona um sentido e não outro. No caso em questão, é possível identificar uma posição-sujeito que entende a formação em Educação Física como deficiente por carecer de uma formação técnico-científica embasada pelas Ciências Biomédicas e que se identifica com a formação do profissional fisioterapeuta. Este último visto como um profissional mais *completo*, mais preparado, mais *à frente*, já que em sua formação tem *duas disciplinas de cinesiologia, mais de uma anatomia e bioquímica* obrigatória, tornando o curso *bem carregado* (SD 22).

Outras SD trazem ainda a necessidade de a *formação completa* incluir a disciplina de Bioquímica como obrigatória no currículo:

SD 24: [...] Algumas coisas acabaram sucateando, outras botadas em escanteio [referência ao currículo novo], tipo Bioquímica Básica. Não ter Bioquímica Básica na área da saúde é uma vergonha. Ela é uma cadeira eletiva com um horário só, que é de manhã. Então eu que trabalho de manhã e não posso fazer, eu tô sendo privado de fazer uma cadeira que é extremamente importante pra minha formação. E se eu for ali na Fundação⁴¹, um cara da Fisioterapia, ou perguntar pra um aluno de Fisioterapia aqui, se ele não tiver Bioquímica Básica, eu vou olhar pra ele e dizer que é uma abominação do campo da saúde, que não devia trabalhar com saúde nunca na tua vida. E é assim, o currículo foi todo preparado pra dar errado, eu acho. (Grupo focal, sobre disciplinas obrigatórias, aluno intermediário, 2015)

SD 25: Implantação de cadeiras-chave como: Anatomia Palpatória, Bioquímica obrigatória, Histologia. (Questionário, aluno do currículo antigo, no espaço reservado para sugestões, críticas e reclamações, 2012)

⁴¹ A UFCSPA é uma Instituição Federal de Ensino Superior. Está em atividade desde março de 1961, quando foi inaugurada com o nome de Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre. Federalizada no ano de 1980, foi intitulada Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFFCMPA). Em janeiro de 2008, tornou-se universidade, denominando-se então Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Informações disponíveis em: <<https://www.ufcspa.edu.br/index.php/bem-vindo-a-ufcspa>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

A questão da disciplina de Bioquímica salta aos olhos. Sua não obrigatoriedade no currículo, apesar da oferta semestral como eletiva, surge como *inadmissível* (SD 13), *abominação* e *vergonha* (SD 23). Sendo considerada *extremamente importante* (SD 23) e necessária para a formação de *educadores físicos completos* (SD 16) e para não se ter uma formação *perneta* (SD 16). Além disso, é caracterizada como *cadeira-chave* (SD 24), ou seja, como se essa disciplina pudesse abrir novas possibilidades para os egressos do curso.

A reestruturação curricular de 2012, embasada pela introdução formal da Educação Física como uma categoria profissional pertencente ao campo da saúde, permitiu a introdução de novos sentidos para a formação em Educação Física na UFRGS: se é profissional da saúde, *deve* estudar bioquímica, é óbvio! É absurdo, por essa perspectiva, não cobrar *obrigatoriamente* os conhecimentos da bioquímica na formação inicial em um curso do campo da saúde.

Esse entendimento sobre a relevância da Bioquímica na formação remete à uma memória que nos dá a impressão de ter estado sempre-já-lá. Pois para que tenha sentido, é preciso que já tenha sentido antes. Sabendo que este não está no sujeito, mas em como, por meio da ideologia, a memória do dizer é acionada e o sujeito enuncia, fazendo a conexão entre o intradiscursos (dito agora) e o interdiscursos (todos os dizeres possíveis). Ora, alunos dos primeiros semestres já trazem esse mesmo entendimento. O que quer dizer que não é a proposta curricular da UFRGS em si que promove esse movimento dos sentidos.

Orlandi (2015) lembra que não obstante o sujeito não se dar conta, suas palavras não nascem com ele e modo como diz algo não é o único possível. Entretanto, o que é dito e como é dito, aciona uma memória e mobiliza uma determinada posição-sujeito, que novamente aqui está preocupada com o corpo biológico, físico. No caso em particular, a posição-sujeito traz a identificação da Educação Física com o discurso dominante das Ciências Biomédicas. O que nos permite visualizar a reafirmação histórica dessa identificação, que sustenta uma Educação Física ainda muito influenciada pelas concepções médicas desde sempre.

Outra observação a ser ponderada na fala desses estudantes é parte da dificuldade do próprio currículo do Bacharelado em conseguir dar conta de um perfil profissional no campo da saúde, por esse motivo esses estudantes levantam questões e falam de disciplinas que pouco poderiam contribuir para a sua prática profissional.

Gondim (2002) constata, com base em investigação realizada com formandos de alguns cursos de graduação, dentre eles a Educação Física, que ao final do curso alguns estudantes não conseguem delimitar sua identidade profissional. Tal situação, conforme esclarece a autora, pode estar relacionada à falta de clareza das habilidades e competências adquiridas e a escassa

diferenciação da demanda de cada profissão no mercado de trabalho. No caso específico da Educação Física ainda se dividem a ênfase sobre a educação – mais tradicional, e a ênfase na saúde – com destaque para o *personal training*, com maiores possibilidades de emprego e renda (GONDIM, 2002).

Nascimento, Soriano e Fávaro (2007) entendem que há uma indefinição do objeto de estudo da área da Educação Física justificado pela argumentação dos profissionais entrevistados para a composição daquele estudo ao colocarem os saberes biomédicos como determinantes para solução dos problemas profissionais. Nesse sentido, os autores percebem que há um comprometimento sobre a identidade da profissão visto que não se estabelece a relevância de outros conhecimentos, que não da área biológica, na solução de problemas profissionais.

A indefinição do objeto de estudo da área não permite o domínio sobre a produção, a organização e utilização de conhecimento específico (expertise) na solução de problemas profissionais e conseqüentemente, a reivindicação de abrigos exclusivos no campo de trabalho. Apesar do avanço científico ocorrido nas últimas décadas, as pesquisas na área pouco contribuíram para o estabelecimento de uma identidade profissional que fosse de domínio exclusivo, pelo contrário, à fragmentação dos conhecimentos aumentou a confusão em torno da definição do objeto de estudo. (NASCIMENTO; SORIANO; FÁVARO, 2007, p. 396)

Em estudo semelhante realizado pelos mesmos autores (FÁVARO; SORIANO; NASCIMENTO, 2007), estes apontam que os elementos que devem compor a ação profissional em Educação Física não estão claramente definidos e caracterizados pelos docentes. Apontam também a valorização da pesquisa científica dos conhecimentos oriundos das áreas mães e das habilidades motoras.

Em outras seqüências discursivas extraídas dos relatórios do NAU, além da identificação com a Fisioterapia, há uma concepção de saúde que deve estar embasada nos conhecimentos sobre as doenças, ou seja, para formar um profissional da saúde é necessário ter conhecimentos sobre as doenças.

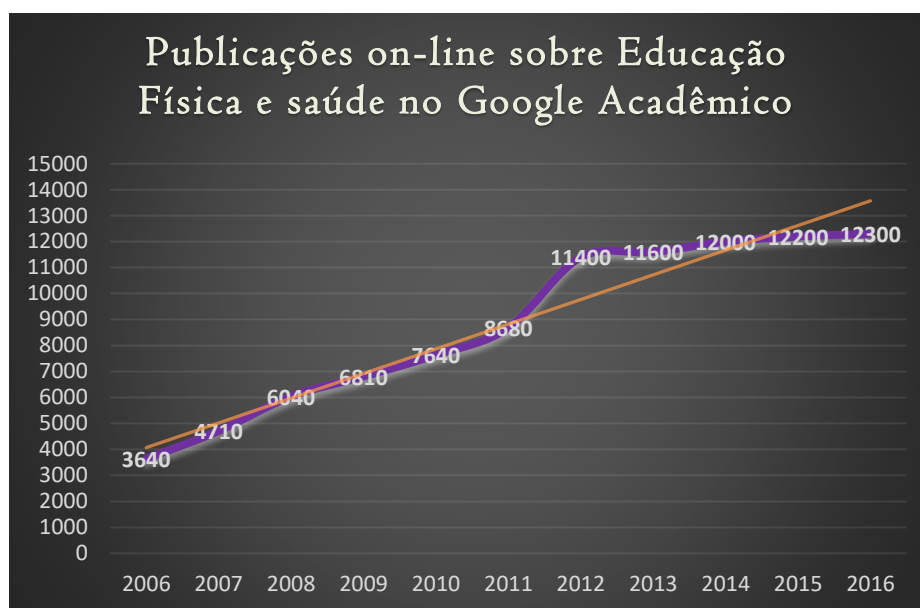
A partir de 2012, ano da implantação do currículo novo, as falas que fazem relação às patologias se intensificam. Essa intensificação dos discursos marcados pela vontade de aprender sobre as doenças só é admissível por meio de condições específicas para a produção desses discursos, podendo ter como condição de possibilidade a publicação de políticas públicas voltadas para a Atenção Básica, uma maior atenção para a saúde pública e coletiva dedicada pelos pesquisadores e profissionais da Educação Física e demarcação da atuação e de reserva de mercado por meio da publicação de diversas resoluções do CONFEF.

Tendo essa afirmação como hipótese, realizei uma busca no Google Acadêmico, ano a ano, a partir de 2006 (ano da publicação da Política Nacional de Promoção da Saúde), utilizando

os descritores “educação física” *and* saúde. É possível perceber um salto nas publicações relativas à temática do ano de 2011 para o 2012 e na sequência um crescimento constante e em menor proporção das publicações alcançadas por esse mecanismo de busca.

Abaixo gráfico sobre as publicações on-line.

Gráfico 3: Publicações *on-line* Educação Física e saúde no Google Acadêmico



Fonte: Dados obtidos com a ferramenta de busca *on-line* Google Acadêmico

No ano de 2011, o Ministério da Saúde editou diversas portarias e políticas públicas com objetivo de ampliar o atendimento à saúde da população. Foram publicados os seguintes documentos: Portaria n. 2.546/2011, que trata do Telessaúde; a Portaria n. 719/2011 (revogada posteriormente pela Portaria 2.681/2013), que institui o Programa Academia da Saúde; e a Portaria n. 2.488/2011, que aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde. Essas publicações interagem com a área da Educação Física e amplia o escopo de suas atribuições no campo da saúde, expandindo o acesso das comunidades às práticas corporais e às atividades físicas, principalmente pela criação do Programa Academia da Saúde⁴². Com a publicação da Portaria n. 3.124/2012, o Ministério da Saúde cria uma nova modalidade de conformação de equipe do NASF, abrindo a possibilidade de qualquer município do Brasil faça implantação de equipes NASF, desde que

⁴² Sobre o Programa Academia da Saúde: SKOWRONSKI, Marcelo. **Educação Física e saúde: a mobilização de saberes para atuação nos polos de Academia da Saúde no Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Orientador: Alex Branco Fraga. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

tenha ao menos uma equipe de Saúde da Família, ampliando as possibilidades de atuação dos profissionais da Educação Física.

Além dessas publicações, o CONFEF também publicou no ano de 2012 diversas resoluções buscando definir as atribuições do profissional da Educação Física na saúde, conforme já comentado anteriormente.

Abaixo, as sequências discursivas materializam o sentido sobre a formação em saúde que demanda saberes sobre as patologias, diagnósticos e intervenção, ao passo que mantém a relação de disputa com a Fisioterapia. Nesse sentido, quais as condições que permitem tais discursos? O discurso dominante na área da saúde prioriza as doenças?

SD 26: Deveriam ser oferecidas mais disciplinas sobre teoria do treinamento e fisiologia do exercício, e principalmente disciplinas que abordem sobre patologia e o tratamento de doenças através do exercício, pois hoje o prof. EFI [Educação Física] está muito atrás nesse assunto comparando com o fisioterapeuta. (Questionário, espaço reservado para sugestões, críticas ou reclamações, aluno antigo, 2012)

SD 27: Eu acho que tinha que ter uma disciplina, por exemplo, que nem fisiologia do exercício, deveria ter uma fisiologia do exercício para miopatologias, porque aí ia abranger isso tudo, glicemia, hipertensão, porque são coisas que a gente tem que saber lidar e são situações de risco, né. No momento é pertinente, né, e a gente sai com uma carga defasada se não tem. (Grupo focal, sobre experiências negativas no novo currículo, aluno intermediário, 2012)

SD 28: Queria falar sobre outra disciplina, mas referente ao que eu acho que tá faltando nas obrigatórias, nós somos estudante de educação física, nós lidamos com o corpo, a gente tem anatomia e temos a fisiologia e a gente não tem cadeiras que tratam de patologias, então eu acho que é meio defasada no currículo a questão de doenças, a questão de como um profissional, não que nós vamos diagnosticar alguém, mas como nós vamos fazer para abordar um cardíaco, diabético, saber identificar isso e outra questão e não vemos os primeiros socorros também saiu do currículo, mas eu acho importante a gente ter essa prática, se acontecer qualquer coisa no colégio tu deveria saber abordar até o socorro chegar. Não sei dizer em que momento, mas acho que a questão de fisiologia a gente acaba ficando pra trás em relação a outros profissionais que tem esse aspecto mais estudado. (Grupo focal, sobre disciplinas obrigatórias, aluno iniciante, 2015)

Sabendo que o conceito de saúde está relacionado com a conjuntura social, econômica, política e cultural, este pode ser diversificado e dependerá da época, do lugar, da classe social e de valores ou crenças individuais (SCLIAR, 2007). De conceitos relacionados à magia e à religiosidade, sendo sua ausência considerada até mesmo um castigo divino, o conceito de saúde vai se transformando no decorrer do tempo.

Bagrichevsky e Palma (2004) comentam que já na Grécia antiga havia a preocupação com a preservação da saúde, pautando o modelo ideal de vida pelo equilíbrio entre a nutrição, o exercício moderado e o descanso.

Na Idade Média, os problemas de saúde eram enfrentados pela exaltação do espírito em detrimento dos cuidados com o corpo. Portanto, dietas e exercícios físicos perdem a importância nesse momento da história.

A partir do Século XVI, há um enfoque no desenvolvimento dos saberes científicos. Saúde passa a ser estudada com base na ciência e conceitos relacionados à saúde pública começam a surgir desse período em diante.

No Iluminismo e na Revolução Industrial, o conhecimento científico tornou-se fundamental para o desenvolvimento da saúde pública. Cabe ressaltar que, nesse período, as doenças eram entendidas a partir da culpabilização do próprio doente, com uma visão reducionista de saúde (BAGRICHEVSKY; PALMA, 2004), perspectiva que perdura até os dias atuais e retratado no discurso dos estudantes.

Roza (2015) descreve o conceito de saúde com base na concepção de Georges Canguilhem, em *O normal e o patológico*. Nesta obra, Canguilhem, de acordo com Roza (2015), descreve que o pensamento médico poderia oscilar entre o qualitativo e o quantitativo na representação das doenças. Entretanto, a partir do surgimento da anatomia patológica, a classificação e observação dos órgãos como normais ou patológicos passou a ser representada quantitativamente de acordo as variações para mais ou para menos dos fenômenos fisiológicos.

A partir do Século XIX, Roza (2015) comenta que o patológico se tornou objeto de estudo para os teóricos da saúde e a clínica passou a se interessar pela restauração do estado normal, forçando a ideia de saúde como ausência de sinais ou sintomas de doenças. No caso, tudo que desviava do considerado normal, isto é, o singular ou a variação, era entendido como fracasso, erro, vício e impureza. Além disso, no entendimento da época, todas as perturbações das funções vitais poderiam ser identificadas por lesões nos tecidos. Por essa lógica, todas as doenças eram consideradas como biológicas ou fisiológicas, com representação no corpo físico, podendo ser explicadas, conhecidas e tratadas por meio do conhecimento das ciências biológicas/biomédicas.

As concepções médicas passam, a partir desse período, a operar sobre a dinâmica do corpo, entendido como uma máquina, colocando o movimento corporal como signo essencial da saúde (BAGRICHEVSKY; PALMA, 2004). Desse período em diante, é possível estabelecer uma aproximação profunda das instituições médicas com a Educação Física, conforme já descrita no capítulo que trata sobre o contexto histórico da formação em Educação Física no Brasil. Até meados do Século XIX, a exercitação física era entendida como um remédio, recomendada por médicos na cura e tratamento de doenças.

Apesar da introdução de um conceito ampliado de saúde a partir da década de 1980, a saúde ainda é compreendida como a ausência da doença. Assim, para que se possa formar um profissional da saúde *completo* e eficiente, com base nos discursos selecionados para compor o presente estudo, há a necessidade da inclusão de disciplinas que permitam conhecer as patologias, identificá-las e, também, prescrever métodos de tratamento, buscando restabelecer o corpo saudável.

Na SD 26, novamente a Educação Física é identificada como aquém da Fisioterapia. Os discursos materializam de forma regular a falta de um perfil profissional que a própria área da Educação Física não consegue dar conta. Assim, quando é requerido que os estudantes falem sobre a Educação Física a partir da referência do campo da saúde, eles acabam buscando identificação com outras áreas próximas, e, novamente, a Fisioterapia, confundindo as atribuições e saberes dessas duas áreas do conhecimento.

A estrutura de trabalho proposta pelo SUS por meio da composição de equipes multiprofissionais trouxe à tona alguns aspectos sobre a formação do bacharel que estavam retidos ou acomodados. No momento em que é convocada a se posicionar e justificar sua importância e relevância para a composição da equipe multiprofissional na saúde, a Educação Física se perde, desliza e se identifica com a Fisioterapia, se afastando cada vez mais daquilo que a diferencia das demais profissões da área da saúde – a intervenção pedagógica (a SD 15 traz esse sentido ao dizer que o curso se aprofunda muito nos saberes pedagógicos e é insuficiente na *ciência propriamente dita, que se aprofunda no corpo humano, funcionamento e mecanismos*). Ora, falo sobre a Educação Física, e não sobre a *terapia* física. Se por um lado atende à proposta da Saúde Coletiva do trabalho não centrado nos saberes de uma única categoria profissional, por outro perde-se a especificidade e deixa de fazer sentido compor a equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial em Educação Física tem sido um lugar de diversas disputas e embates no que se refere à identidade, função e intervenção da formação da modalidade Bacharelado. Desde a autorização dada em 1987, por meio do Parecer n. 21/1987 e da Resolução CFE n. 3/1987, para que as instituições de ensino pudessem ofertar esse tipo de formação até os dias atuais, não há qualquer consenso, ou sequer sinal de consenso sobre o papel desse profissional.

Algumas instituições de ensino optaram, já que a Resolução n. 03/1987 concedia maior autonomia, em manter os cursos de licenciatura, procurando adequar seus currículos para dentro e fora da escola. Foi o caso da UFRGS, que passou a oferecer o curso de “Licenciatura Ampliada” – que se referia aos currículos de licenciatura que reuniam em um curso único o Bacharelado e a Licenciatura (FRAGA et al., 2010). Outras instituições preferiram ofertar as duas modalidades com a justificativa de que a restrição à Licenciatura não respondia mais às necessidades da sociedade brasileira. A ênfase dada nesses novos cursos de Educação Física, na modalidade Bacharelado, era técnico-esportiva e voltada para uma “atitude científica” (BARROS, 1995, p. 71).

Em outras palavras, o Bacharelado foi instituído com a justificativa de atender a uma demanda de mercado emergente fora do contexto escolar, que exigia mais do que um saber científico, exigia também um fazer científico (BOSSLE; FRAGA, 2016). Portanto, a criação do Bacharelado se deu para pôr em prática um modelo curricular técnico-científico e o estabelecimento de um discurso cientificista, marcadamente biomédico (SOUZA NETO et al, 2004; BOSSLE; FRAGA, 2016). Souza Neto et al. (2004) e Fraga et al. (2010) ainda apontam que as primeiras instituições que decidiram adequar seus currículos para esse tipo de formação tinham o objetivo implícito de “descontaminar” os currículos das discussões pedagógicas que sustentavam o fazer na Educação Física escolar. Esse mesmo entendimento de “descontaminação” da formação pôde ser observado em algumas falas dos alunos, especialmente em uma delas na qual um dos estudantes apontava que havia mais conteúdos voltados para a pedagogia e *menos para a ciência propriamente dita* (SD 18).

Com a inserção da Educação Física como uma das profissões da saúde de nível superior, pela Resolução CNS n. 218/1997, as discussões ficaram ainda mais acirradas. Inicialmente, as instituições que optaram em ofertar o Bacharelado, o fizeram com ênfase no esporte e na pesquisa científica, especialmente as instituições do estado de São Paulo. E muito provavelmente em função desse histórico, há os que ainda hoje defendam uma formação em Bacharelado mais orientada para o esporte, outros mais especificamente para o treinamento

físico e/ou esportivo e outros para a saúde. Todavia, entre os defensores da formação para a intervenção no campo da saúde também não há concordância. Mendes e Carvalho (2016), conforme já apontado, entendem que há duas vertentes da Educação Física na saúde: uma voltada às Ciências Biomédicas e outra às Ciências Sociais e Humanas.

As disputas internas se intensificaram a partir da regulamentação da profissão, por meio da Lei n. 9.696/1998, com objetivo de normatizar todas as atividades profissionais fora do âmbito escolar. A regulamentação e a presença cada vez mais intensa da Educação Física no mercado de serviços e consumo nas áreas da saúde (especialmente após o reconhecimento como uma das profissões da área da saúde), lazer e esportes, e, ainda, as DCN para a Formação de Professores de Educação Básica (Resoluções CNE/CSE n. 1 e n. 2/2002), que afetam diretamente os cursos de Licenciatura, acarretaram na homologação das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Física, em 2004 (Resolução CNE/CSE n. 7/2004). Dessa forma, as instituições de ensino que pretendiam habilitar os egressos nessa área para atuar tanto dentro como fora da escola viram-se obrigadas a oferecer a formação nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, como foi o caso da ESEFiD/UFRGS em 2005.

Em consequência da reestruturação da formação, agora dividida em Licenciatura (composta pelo conteúdo que se refere à escola) e Bacharelado (composto por tudo que não é da escola e mais um tanto voltado à pesquisa), da regulamentação e criação do conselho profissional – que limitou a atuação do licenciado fora do contexto escolar, a ESEFiD/UFRGS se mobiliza para compor um novo currículo, que acabou também contemplando na modalidade Bacharelado a formação para o campo da saúde e para o SUS.

Os diversos entendimentos sobre a função do bacharel no campo de atuação do profissional da Educação Física dificultam uma formação mais voltada para os anseios da sociedade e mais conectada ao mundo do trabalho. E mesmo com todos os esforços empregados por algumas instituições de ensino superior no sentido de ampliar a formação a partir dos pressupostos oriundos das Ciências Humanas, Sociais e Pedagógicas, vigora ainda um modelo curricular que, em tese, atenderia aos anseios dos estudantes – especialmente daquele grupo que mais se identifica com uma formação técnico-esportiva centrada na prática e o outro grupo que se identifica com uma formação físico-sanitária (FRAGA, 2005) com base nas Ciências Biomédicas.

A falta de um foco mais delimitado de um perfil de egresso faz com que os sentidos derivem, deslizem e escapem aos sujeitos (neste caso, aos estudantes da Educação Física da UFRGS) que não têm controle sobre os seus dizeres e nem são a origem destes. Dessa forma, ao olharem para a formação em Educação Física, não a reconhecem e buscam identificação

profissional nos conhecimentos oriundos das Ciências Biomédicas, às quais eles creem possuir mais status e valorização na sociedade atual, afastando-se dos saberes e da intervenção pedagógica e de um fazer próprio e identificador da Educação Física.

As condições de existência da área afetam diretamente as condições de produção dos discursos e acarretam a (re)produção dos sentidos que já estão-lá desde sempre. Há um jogo parafrástico que demanda por conhecimentos biomédicos que não cessa e traz consigo a historicidade da influência desde sempre marcante da Medicina e das Ciências Biomédicas.

Os estudantes têm visto na Fisioterapia um modelo de curso que a Educação Física deveria seguir: mais à frente, completo, carregado, com conhecimentos objetivos que servem à própria Educação Física, configurando-a muito mais pelo contraste sobre o que ela “ainda-não-é, mas poderia-ser”. Nesse caso, talvez caiba perguntar: essa identificação com a Fisioterapia não seria um acontecimento que posiciona o Bacharelado da Educação Física em lugar subordinado no campo da saúde?

A Fisioterapia se constituiu como uma profissão de reabilitação. Desde a Reforma Sanitária alguns pesquisadores e profissionais têm buscado legitimação profissional em caminhos não tão centrados na lógica da ausência da doença, com vistas às possíveis contribuições na promoção da saúde e na Atenção Básica. Não há como responder a partir desta investigação de que forma tem se construído esses novos percursos e de que maneira isso afeta a área da Educação Física e, até mesmo, se de fato afeta. Seriam necessários outros estudos que permitissem investigar mais detalhadamente as duas formações (ou três se considerarmos as duas modalidades da Educação Física), seus sujeitos e discursos.

As duas áreas do conhecimento se interessam pelo mesmo objeto: o movimento humano. A Educação Física, mesmo com o esforço de uma parte de seus intelectuais em firmá-la como área da educação, não resistiu à sedução de um mercado em expansão que reclamava por um profissional técnico-científico apoiado nas Ciências Biomédicas (que possui status e reconhecimento social, conforme já apresentado) e com saberes consolidados sobre o corpo e o movimento, a saúde e a doença. Até mesmo porque, a Educação não tem sido valorizada em nosso meio social e mais especificamente a Educação Física dentro do Sistema Nacional de Educação Básica, como vimos mais recentemente no episódio da extinção da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio. É, nesse momento, então, que a Educação Física se depara com a Fisioterapia e as disputas por saberes teóricos, práticos, científicos e nichos de mercado passam a caracterizar a relação entre as duas profissões e campos do saber, principalmente por meio de seus conselhos profissionais.

Por se tratar de um estudo que teve como base dados secundários, muitas questões não puderam ser respondidas. Não foi possível, por meio deste estudo, identificar outros nós dessa rede de significações. A pesquisa centrou-se na fala dos estudantes da Educação Física da UFRGS, mas é possível afirmar que muito das falas que ali circularam representa, micropoliticamente, o contexto nacional contemporâneo da área. Assim, se estas questões estão presentes neste contexto micropolítico, certamente estarão no macro, o que nos leva a pensar que é possível utilizar tais questões para espreitar um movimento nacional que tem discutido a formação bacharelada e suas contribuições para a sociedade. Obviamente, as falas dos estudantes da UFRGS são tomadas aqui como um eco que envolve a relação entre a Educação Física e a Fisioterapia, até mesmo porque elementos dessa ressonância podem ser observados em outros nós do tecido social.

Outro ponto que passa a ser interessante pensar como tema de pesquisa, e que não foi possível tratar aqui, é a possibilidade de se analisar a visão dos estudantes da Fisioterapia. Seria interessante entender de que modo esses estudantes percebem o lugar da Fisioterapia na formação para o campo da saúde e a sua relação com a formação do Bacharelado em Educação Física, especialmente em instituições onde os cursos são oferecidos concomitantemente, como é o caso da UFRGS. Ou ainda, tentar entender de que modo essas relações intercursos se organizam em outras instituições de ensino no país, ou até mesmo em outros países, com ênfase nos percursos formativos nas áreas de intervenção e na inserção dos profissionais das duas áreas no campo da saúde. São questões potentes que emergiram no transcorrer das análises desenvolvidas para este estudo e que podem ser desdobrados em pesquisas futuras em programas de pós-graduação que tratem da formação nesta interface.

Por fim, para responder à questão motivadora deste estudo, deparei-me com um contexto na formação inicial em Educação Física que ainda tem se ocupado com antigas questões, com antigas arengas e disputas. Uma formação na modalidade Bacharelado que busca romper com antigas amarras, mas que acaba sendo sufocada pela ideologia dominante, que cada vez mais adquire status e reconhecimento social – conhecimentos científicos com base em evidências biomédicas. O discurso dos estudantes reverbera a marca desses embates e revela na historicidade a posição dos sujeitos e sua identificação/assujeitamento à ideologia que domina a Educação Física desde muito tempo. O (des)encontro com a Fisioterapia desponta, talvez, como um novo momento para a Educação Física, especialmente para o Bacharelado, e pode ser um elemento decisivo nos debates sobre sua existência no âmbito do Conselho Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, L.T. Educação física, saúde coletiva e formação em saúde: constituindo marcas e enfrentando novos perigos. In: VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2012, Rio Grande - RS. **Anais do VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, 2012.

AKERMAN, M.; FEUERWERKER, L. Estou me formando (ou me formei) e quero trabalhar: que oportunidades o Sistema de Saúde me oferece na Saúde Coletiva? Onde posso atuar e que competências preciso desenvolver? In: CAMPOS, G.W.S. et al. (Org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 183 - 198.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estados. In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANDRADE, D. R. et al. Formação do bacharel em educação física frente a situação de saúde no Brasil. In: BENEDETTI, T. R. B. et al. **A formação do profissional de educação física para o setor saúde**. Florianópolis; Postmix, p. 87-107, 2014.

ANJOS, T. C. dos; DUARTE, A. C. G. de O. A educação física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [4]: 1127-1144, 2009.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n.1, p.19-32, 2005.

AUTHIER-REVUZ, J. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.6-20, 2011.

AYRES, J.R.C.M. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade**. vol.13 no.3 São Paulo Set./Dec. 2004.

BAGRICHEVSKY, M. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação em saúde coletiva? In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. **Educação Física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: Ed. da UFRS, 2007.

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

BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A. Perspectivas para a formação profissional em Educação Física: o SUS como horizonte de atuação. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2008.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A. Questionamentos e incertezas do estatuto científico da saúde: um debate necessário na educação física. **R. Educação Física/UEM**. Maringá: v. 15, n. 2, p. 57-66, 2004.

BARONAS, R.L. Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: notas de leitura para discussão. Texto apresentado no V Seminário de Estudos em Análise do Discurso. **O**

acontecimento do discurso: filiação e rupturas. Porto Alegre, de 20 a 23 de setembro de 2011.

BARROS, J.M. de C. Educação Física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 71-80, jun. 1995.

BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.de; HUNGER, D.A.C.F. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 34, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BERTEVELLO, Gilberto. Academias de ginástica e condicionamento físico: Sindicatos & associações. In: COSTA, Lamartine Pereira da (Org.). **Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil.** Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 178-179.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2 p. 73-127, dez. 1996.

BILIBIO, L. F.; DAMICO, J. G. S. Carta a um jovem professor. **Cadernos de Formação RBCE.** Campinas, p. 92-103, 2011.

BISPO JÚNIOR, José Patrício. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.655-668.

BOSSLE. C.B. **Personal Trainer& Cia: noções de marketing na literatura sobre treinamento personalizado.** 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BOSSLE. C.B. **A emergência do “fazer científico” na formação inicial em educação física da ESEF/UFRGS.** 2014. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

BOSSLE, C. B.; FRAGA, A. B. A racionalidade biomédica desportiva e a materialização do fazer científico na matriz curricular do curso de educação física da UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 877-888, jul./set. de 2016.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES.** Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug., 1999.

BRACHT, V. Educação Física Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n.01, p. 53-63, 2000.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 48, p.69-89, agosto, 2003.

BRACHT, V. Educação Física e saúde coletiva: reflexões pedagógicas. In: FRAGA, A.B.; CARVALHO, Y.M. de; GOMES, I.M. (org.). **As práticas corporais no campo da saúde.** São Paulo: Hucitec, 2013.

BRASIL. **Decreto Lei 938 de 13 de outubro de 1969**. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2357>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Lei n. 8.080**, de 19 de Setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1990.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 218**, de 06 de março de 1997. Brasília: CNS, 1997.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 9696**, de 1º de setembro de 1998.

_____. Ministério da saúde. Secretaria Executiva. **Sistema Único de Saúde (SUS): princípios e conquistas**/Ministério da Saúde, Secretaria Executiva. Brasília: Ministério Saúde, 2000.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fev. 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**; Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, Brasília: MEC, 2004a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **AprenderSUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

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

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Portaria nº 687 MS/GM, de 30 de março de 2006. Brasília: MS; 2006.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial** / Ministério da Saúde, Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família**/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2009b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - SGTES. **A educação e o trabalho na saúde: a política e suas ações**. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2011.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRUGNEROTTO, F.; SIMÕES, R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis**, v.19, n.1, p.149-72, 2009.

BUENO, A.X. **Entre o fazer e o registrar da Educação Física no NASF: a relação conflitante entre a Classificação Brasileira de Ocupações e os procedimentos possíveis de registro pelo profissional de educação física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BUENO, A.X. A educação física na saúde: reflexões acerca do fazer da profissão no SUS. In: WACHS, F.; ALMEIDA, U.R.; BRANDÃO, F.F.de F. (org.). **Educação Física e Saúde Coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p.145-168.

CAMPOS, G.W. de S. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n. 2, p. 219-230, 2000. Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000200002&lng=en&nrm=iso>. Access on 11 July 2016.

CARVALHO, Y. M. Entre o biológico e o social. Tensões no debate teórico acerca da saúde na Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis: v. 17, n. 24, p. 97-105, jun., 2005.

_____. Saúde, sociedade e vida: um olhar da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Campinas: v. 27, n. 3, p. 153-168, maio, 2006.

_____. Educação Física e Saúde Coletiva: uma introdução. Em: Madel T Luz. (Org.). **Novos saberes e práticas em saúde coletiva: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais**. 3ªed.São Paulo: Hucitec. 2007.v. 1, p. 19-34.

CARVALHO, Y. M.; PRADO, A. R.; ALONSO, A. T. Formação em Educação Física no Brasil: outros modos de pensar e intervir no serviço público de saúde. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, p. 10-16, 2013.

CARVALHO, Y.M. de; CECCIM, R.B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G.W. de S.et al. (Orgs.). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec, Editora Fiocruz, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. A (des)caracterização profissional filosófica da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v. 4, n. 3, 1983, p. 95-101.

_____. Pelos meandros da Educação Física. In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE. v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

CECCIM, R.B.; BILIBIO, L.F. Singularidade da educação física na saúde: desafios à educação de seus profissionais e ao matriciamento interprofissional. In: FRAGA, A.B.; WACHS, F. (Orgs). **Educação Física e Saúde Coletiva: Políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: UFRGS, p.47-62, 2007.

CESARO, Humberto Luís de. **Os “Alquimistas” da vila: masculinidades e práticas corporais de hipertrofia numa academia de Porto Alegre**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/63155>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução 80, de 09 de maio de 1987**. 1987. Disponível em: <<http://www.crefito2.gov.br/legislacao/resolucoes-coffito/resolucao-80--de-09-de-maio-de-1987--70.html>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

COFFITO. **Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional**. 2017. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2341>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, mar. 17-21, 1986, Brasília. **Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde**. Relatório. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1987.

CONFEEF. **História**: Regulamentação da Educação Física no Brasil. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>> Acesso em: 25 jan. 2017.

CONFEEF. **Estatuto do Conselho Federal de Educação Física**. CONFEEF. 2010. Disponível em: <<http://confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=471>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CONFEEF. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. **Revista da Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 19, mar. 2006.

COSTA, L.C. et al. Formação profissional e produtividade em saúde coletiva do Profissional de Educação Física. **Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde**, v.17, n.2, p.107-13, 2012.

COURTINE, J.J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

DAHLKE, Ana Paula. **Práticas corporais em uma unidade básica de saúde: relato de experiência de uma estudante de educação física junto a um grupo de convivência dedicado à vida saudável**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10183/116105>>. Acesso em 16 mar. 2015.

DAMICO, J. G. S. Das possibilidades as incertezas: instrumento para intervenção do profissional de educação física nos postos de saúde. In: FRAGA, A. B.; WACHS, F., (org.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007.

DANIEL, J.V. **O Curso de Licenciatura em Educação Física na UFRGS: a voz discente.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DESSBESELL, G.; CABALLERO, R.M. da S. Educação Física, currículo e formação para o campo da saúde: alguns movimentos possíveis. In: WACHS, F.; ALMEIDA, U.R.; BRANDÃO, F.F.de F. (org.). **Educação Física e Saúde Coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais.** Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p.113-130.

FALCI, D.M.; BELISÁRIO, S.A. A inserção do profissional da educação física na atenção primária à saúde e os desafios em sua formação. **Interface.** Vol. 17 n. 47. Botucatu Oct./Dec. 2013 Epub Nov 26, 2013.

FÁVARO, P. E.; NASCIMENTO, G. Y.; SORIANO, J. B. O Conteúdo da Intervenção Profissional em Educação Física: O ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 199-221, dez. 2007. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2901>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

FERREIRA, L. A. S. **O trabalho da educação física na composição de equipe de saúde mental especializada em álcool e outras drogas.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, M. C. L. Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade. **Correio da APPOA.** Porto Alegre: n. 131, p. 37-52, dez., 2004.

_____. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**, Porto Alegre, n. 48, p.17-34, 2010. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/28636/17316. Acesso em: 20 dez., 2015.

FERREIRA, S. E. et al. Formação profissional em Educação Física e saúde na Universidade Federal de São Paulo. **Rev Bras Ativ Fis Saúde**, v.18, p. 646-651, 2013.

FONSECA, A. S. et al. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde: Abenefs. **Rev Bras Ativ Fis Saude.** V.16, n. 4, p. 283-288, 2011.

FRAGA, A.B. **Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa.** 2005. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FRAGA, A. B. Prática curricular em um curso de formação em educação física: retrospectiva do processo de reestruturação curricular na UFRGS (2008-2012). In: BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Didática(s) da Educação Física:** formação docente e cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2016. p. 103-117.

FRAGA, A.B. et al. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v.16 n. especial, p. 61-96. Dez, 2010.

FRAGA, A.B.; CARVALHO, Y.M.; GOMES, I.M. Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 3, p. 367-386, nov. 2012.

FRAGA, A.B. et al. **Curso de extensão em promoção da saúde para gestores do SUS com enfoque no programa academia da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde: Fundação Universidade de Brasília, CEAD, 2013.

FRANÇA, T.M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. **Interletras**, v. 4, n. 22, de Outubro/2015 a Março/ 2016.

FRASSON, J. S. et al. O conhecimento produzido no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2015, Vitória/ES. **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Vitória/ES: CBCE, 2015. p. 1-16.

FREITAS, F. F.; CARVALHO, Y. M.; MENDES, V. M. Educação física e saúde: aproximações com a "Clínica Ampliada". **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 639-656, set., 2013.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOELLNER, S. V. Educação física, ciência e saúde: notas sobre o acervo do Centro de Memória do Esporte (UFRGS). **História, Ciências, Saúde**. Rio de Janeiro: v. 17, n. 2, abr.-jun., 2010, p. 527-536.

GOELLNER, S. V. et al. ESEF 70 anos: o processo de federalização sob o olhar discente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. especial, p.11-36, dez. 2010a.

GOELLNER, S. et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá: v. 21, n. 3, 2010b. pp. 381-410.

GOIS JUNIOR, E. et al. Estudo histórico sobre a formação profissional na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (1980-1990). **Motriz: rev. educ. fis.**, Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 393-400, June, 2012.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, R.; MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrólis: Vozes, 2013. p. 79-108.

GONDIM, S.M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos em Psicologia**, v. 7, n. 2, 299-309, 2002.

GREGOLIN, M.R. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: GREGOLIN, M.R.; BARONAS, R. (org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2001.

_____. Michel Pêcheux e Michel Foucault: diálogos necessariamente intranquilos entre dois pensamentos inquietos. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso (1: 2003,

Porto Alegre, RS). **Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Paineis/MariaDoRosarioValenciseGregolin.pdf>>. Acesso em 23 nov 2015.

_____. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GUARDA, F. R. B. et al. Intervenção do profissional de educação física: formação, perfil e competências para atuar no Programa Academia da Saúde. **Rev Pan-Amaz Saude**, Ananindeua, v. 5, n. 4, p. 63-74, dez., 2014.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Projeto "Atividade Física e Saúde": uma proposta de promoção de saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. v. 7, n. 13, p. 15-22, 1992.

_____. Exercício Físico na Promoção da Saúde. Londrina: **Midiograf**, 1995, 138 p.

GUIMARÃES, D.A.; SILVA, E.S. Formação em ciências da saúde: diálogos em saúde coletiva e a educação para a cidadania. **Cienc. Saude Colet.**, v.15, n.5, p.2551-62, 2010.

HADDAD, A.E. et al. Pró-Saúde e PET-Saúde: a Construção da Política Brasileira de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 36 (1 Supl. 1): 3-4; 2012.

INDURSKY, F. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. **Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília A. (orgs.). Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? **Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>. Acesso em: 20 de fev. 2016.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Orgs.). Práticas discursivas e identitárias - Sujeito e língua. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A.M.; MASCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da educação física no Brasil: novos *habitus*, *modus operandi* e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p.67-80, 2014.

LEMONS, Leandro Antônio de. **Parecer econômico sobre o piso salarial dos professores de educação física**. 2013.

LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. **RBCE**, v. 21 n. 2, jan./mai., 2000.

LIMANA, Priscila Furtado. **A implantação dos currículos de educação física da UFRGS em 2012: uma visão dos estudantes em transição curricular**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/133521>>. Acesso: 15 jul. 2016.

LIMANA, P. F.; MACHADO, E. P.; FRAGA, A. B. A implantação dos currículos de Educação física da UFRGS em 2012: uma visão dos estudantes em transição curricular. **Cinergis**, v. 17, p. 01-08, 2016.

LOCH, M.R. et al. A saúde pública nos anais do Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde (1997-2009): revisão sistemática. **Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde**, v.16, n.2, p.162-7, 2011.

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. (org.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de Intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. P. 09-16.

LYRA, V. B. **A Criação da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul: Formação de professoras(es) para a construção do campo (1940-1970)**. 2013. 279f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

LYRA, W. B.; MAZO, J. Z. A Escola Superior de Educação Física e o campo da formação de professores do estado sul-rio-grandense: as origens da formação especializada (1869-1929). **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. especial, p.37-60, dez. 2010.

MAFFEI, W.S. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Motrivivência**. v. 26, n. 43, p. 229-244, dezembro/2014.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZZANI, C.; SARGENTINI, V. (org.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2015, p.39-62.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, Aug., 2011.

MARQUES, C.B. et al. Avaliação Institucional da ESEF: o desafio de uma construção coletiva. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. especial, p.97-112, dez. 2010.

MARIANI, B. O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro, **Revan**; Campinas, SP: Ed da UNICAMP, 1998.

MARTINEZ, J.F.N. et al. Práticas corporais e SUS: tensões teóricas e práticas. In: FRAGA, A.B.; CARVALHO, Y.M. de; GOMES, I.M. (org.). **As práticas corporais no campo da saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MARTINEZ, J.F.N.; SILVA, A.M.; SILVA, M.S. As diretrizes do NASF e a presença do profissional em Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis: v. 26, p. 207-237, 2014.

MAZO, J.Z. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Educação Física (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.143-167, jan./abr. 2005.

MELO, V. A. Relação Teoria & Prática e Formação Profissional na educação física brasileira: apontamentos na história. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 103-115, 1995.

MENDES E SILVA, M. A. S. On Discourse Analysis. **Revista de Psicologia da UNESP**, 4(1), 16-40. São Paulo, 2005.

MENDES, M.F.M. et al. Educação física e a rede de saúde pública: dilemas, possibilidades e desafios entre a formação e a intervenção. **Motrivivência**. v. 26, n. 43, p. 133-149, dez, 2014.

MENDES, V. M.; CARVALHO, Y. M. Práticas corporais e *Clínica Ampliada*: experimentando tessituras para a composição de outros modos de cuidado. In: WACHS, F.; ALMEIDA, U.R.; BRANDÃO, F.F.de F. (org.). **Educação Física e Saúde Coletiva**: cenários, experiências e artefatos culturais. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p.169-197.

MENDES, V. M.; CARVALHO, Y. M.; BRANDÃO, F. F. F. Nós, com os outros e o SUS: Uma perspectiva micropolítica do cuidado para além da atenção básica. In: WACHS, F.; ALMEIDA, U.R.; BRANDÃO, F.F.de F. (org.). **Educação Física e Saúde Coletiva**: cenários, experiências e artefatos culturais. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p. 23-45.

MENEGHEL, M.E.H. **Educação física é uma só! Formação unificada já! a campanha do movimento estudantil de educação física na ESEF/UFRGS**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MINAYO, M.C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrólis: Vozes, 2013. p. 9-29.

MINAYO, M.C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrólis: Vozes, 2013b. p. 61-77.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 153-162.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1999. p. 95-105.

MORALES, B. de S.V. O real da língua e o real da história: considerações a partir do texto *La Lengua de Nunca Acabar*. Pêcheux e Gadet (1987). **Anais do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NAHAS, M. V. **Fundamentos da Aptidão Física Relacionada à Saúde**. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 1989.

NASCIMENTO, P. M. M. **Movimento de mudança na formação profissional em educação física na saúde: discursos curriculares da UFRGS, da UFBA e da UNIFESP**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2016.

NASCIMENTO, P.M.M.; OLIVEIRA, M.R.R. Perspectivas e possibilidades para a renovação da formação profissional em educação física no campo da saúde. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan/mar. 2016.

NASCIMENTO, G. Y.; SORIANO, J. B.; FÁVARO, P. E. A perspectiva do erro e a avaliação das consequências da intervenção profissional em educação física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 4, n. 9, p.393-400, 2007.

NAU. Núcleo de Avaliação da Unidade – ESEFiD/UFRGS. Relatório 8ª Etapa de Trabalho: **Avaliação do perfil dos egressos dos cursos de graduação da ESEFID**. UFRGS, 2016a. Relatório 8.

NAU. Núcleo de Avaliação da Unidade – ESEFiD/UFRGS. Relatório 7ª Etapa de Trabalho. **Avaliação do Currículo dos Cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança**. UFRGS, 2016a. Relatório 7.

NAU. Núcleo de Avaliação da Unidade – ESEF/UFRGS. Relatório 4.a Etapa de Trabalho. **Avaliação do processo de implantação do novo currículo dos cursos de educação física**. UFRGS, 2012a. Relatório 4.

NAU. Núcleo de Avaliação da Unidade – ESEFiD/UFRGS. Relatório 3ª Etapa de Trabalho. **Avaliação do Currículo dos Cursos de Educação Física, Fisioterapia e Dança**. UFRGS, 2012b. Relatório 3.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1999. p. 61-93.

NEVES, R. L. R. et al. Educação Física na saúde pública: Revisão Sistemática. **Rev. Bras. Ciên. e Mov**, v. 23, n. 2, 2015, p.163-177.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul.-dez., 2008.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e feitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995

_____. Texto e discurso. **Organon**. Porto Alegre, n.23, 1995.

PALMA, A. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 23-39, 2001.

PASQUIM, H.M. A saúde coletiva nos cursos de graduação em Educação Física. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 193-200, Mar. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902010000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06Jun2016.

PASQUIM, H.M. A Saúde Coletiva nos cursos de graduação em Educação Física. **Saude Soc.**, v.19, n.1, p.193-200, 2010.

PRADO, A. R.; CARVALHO, Y. M. Formação em educação física: experiências de integração ensino-serviço na atenção básica em saúde. **Movimento**. Porto Alegre: v. 22, n. 2, abr.-jun., 2016, p. 635-646.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Análise automática do discurso (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1993. p.76-91.

_____. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Revue Langages*, 24, 1971. Tradução brasileira. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 1 Ed. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2007.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da Memória**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 49-57.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1993. p.163-187.

PÊCHEUX, M.; HENRY, P.; HAROCHE, C. A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem e discurso. **Linguasagem**: Revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem, São Carlos, n. 03, p.01-19, out/nov. 2008. Bimestral. Tradução de Roberto Leiser

Baronas e Fábio César Montanheiro. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao_hph.php>. Acesso em: 22 ago. 2017.

REPPOLD FILHO, A. R. **In search of academic identity: physical education, sport science and the field of human movement studies**. Tese (Doutorado). 2000. University of Leeds, LEEDS, Inglaterra, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, J. D. et al. Inserção e atuação do profissional de educação física na atenção básica de saúde: revisão sistemática. **Rev Bras Ativ Fís Saúde**. 2013; 18: 5-15.

ROZA, M. Uma relação entre o conceito de saúde, normatividade e biopolítica. In: BAGRICHEVSKY, M; ESTEVÃO, A. **Saúde coletiva: dialogando sobre interfaces temáticas**. Ilhéus, BA: Editus, 2015. 542pp.

SANTIAGO, M.L.E; PEDROSA, J.I.S.; FERRAZ, A.S.M. A formação em saúde à luz do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 443-458, abr./jun. de 2016.

SANTOS, S.F.S.; BENEDETTI, T.R.B. Cenário de implantação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família e a inserção do profissional de Educação Física. **Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde**, v.17, n.3, p.188-94, 2012.

SANTOS, A. L. B. et al. Educação Física e o PET-Saúde: uma estratégia complementar na formação para o SUS. **SANARE**, Sobral, v. 10, n. 2, p. 75-78, jul./dez. 2011.

SANTOS, S. F. S. et al. Experiências da educação física na formação e na atuação no Sistema Único de Saúde. In: BENEDETTI, T. R. B. et al. **A formação do profissional de educação física para o setor saúde**. Florianópolis; Postmix, p. 128-159, 2014.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Constituição (1936). Decreto nº 7688, de 28 de maio de 1936. Approva o Regulamento da Escola de Educação Phisyca da Força Pública. **Lex**. São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1936/decreto-7688-28.05.1936.html>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SARGENTINI, V.M.O. A construção da Análise do Discurso: percurso histórico. **Revista Brasileira de Letras**, v.1, n.1, 39-44, 1999.

_____. Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 181-190, 2006. [181/190].

SAUSSURE, F.de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2007.

SCRIBANO, A.; DE SENA, A. Las segundas partes sí pueden ser mejores: algunas reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. In: Sociologias, ano 11, n. 22 julho/dezembro de 2009.

SKOWRONSKI, M. **Educação Física e saúde**: a mobilização de saberes para atuação nos polos de Academia da Saúde no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, A. M. et al. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 19, n. 2, p. 1 - 16, mai/ago, 2009.

SILVA, V. G. et al. A educação física no programa de educação pelo trabalho para a saúde de Cuiabá-MT. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 17, p. 121-124, 2012.

SILVA, J. R. A. *et. al.* Atividade física e saúde mental: uma experiência na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Pelotas, n.19, v.1, p.133-140, jan. 2014.

SOARES, C. L. Pedagogias do corpo: higiene, ginástica e esporte. In: RAGO, M.; VEIGANETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-86.

SOUZA, L.E.P.F. Saúde pública ou saúde coletiva? **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 15, n. 4, p. 01-21, out/dez. 2014.

SOUZA, S.C.; LOCH, M.R. Intervenção do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em municípios do norte do Paraná. **Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde**, v.16, n.1, p.5-10, 2011.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura-bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1999, 350p.

SOUZA NETO, S.de; et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP/Faculdade de Educação, Campinas/SP, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? IN: FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**, 2012.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**, 2017.

VAZ, F.F.; CABALLERO, R. M. S. Análise da distribuição dos profissionais de educação física nos serviços de saúde do estado do Rio Grande do Sul. In: WACHS, F.; ALMEIDA, U.R.; BRANDÃO, F.F.de F. (org.). **Educação Física e Saúde Coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p. 297-315.

VENTURA, P. R. V. A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos. 2010. 206 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação. Departamento de Educação, PUC/GO, Goiânia, 2010.

VERONEZ, L. F. C. et al. Diretrizes curriculares da educação física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-823, out.-nov., 2013.

WACHS, F. **Educação física e saúde mental: uma prática de cuidado emergente em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

WACHS, F. **Funções sanitárias projetadas nos currículos da Educação Física: estudo a partir da disciplina de higiene nos cursos de formação superior da Escola de Educação Física da UFRGS**. 2013. Tese (Doutorado em Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

APÊNDICE I – Pesquisa no Banco de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

Busca pelo termo “análise DE discurso”

	Ano	Autor/a	Título		PPG	
1	2009	Johanna Coelho Von Muhlen	Jogos de gênero em Pequim 2008: representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas pelo Site Terra	Tese Análise de Discurso	Ciências do Movimento Humano UFRGS	Foucault
2	2015	Marta Soares Araújo	Os sentidos das representações sociais sobre a intervenção do profissional de educação física na estratégia saúde da família	Dissertação Análise de Discurso	Educação Física UEL	Orlandi (Pêcheux)
3	2014	Wagner Pulzi	Avaliação na Educação Física Escolar: considerações acerca das inter-relações entre movimento e aprendizagem	Dissertação Análise de Discurso	Educação Física Universidade São Judas Tadeu	Não especificada
4	2016	Antônio Carlos Monteiro de Miranda	A educação física na constituição do corpo poético em Jacques Lecoq	Tese Análise de Discurso	Educação Física UEM	Pêcheux e Orlandi
5	2013	Andre Luis Normanton Beltrame	Centro de iniciação desportiva paralímpica no Distrito Federal: um estudo na ótica da educação inclusiva.	Dissertação Análise de Discurso	Educação Física Universidade Católica de Brasília	AD não especificada
6	2015	Franciele Roos da Silva Ilha	A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes	Tese Análise de Discurso	Educação UFPEl	Foucault

Busca pelo termo “análise DO discurso”

	Ano	Autor/a	Título	Tipo	PPG	
1	2014	Americo Valdanha Netto	Gestão da atividade física no SUS: o processo de inserção do programa de exercícios físicos em unidades de saúde no município de Rio Claro-SP – um estudo de caso	Tese Análise do Discurso	Ciências da Motricidade UNESP	Análise do Discurso do Sujeito Coletivo
2	2014	Wagner Porto Rego Junior	Discursos sobre a visão de corpo e a abordagem da educação corporal em escolas públicas infantis numa cidade do interior de São Paulo	Dissertação Análise do Discurso	Educação Física Universidade Metodista de Piracicaba	Análise do discurso - Orlandi “Vertente francesa”
3	2013	Felipe Wachs	Funções sanitárias projetadas nos currículos da educação física: estudo a partir da disciplina de higiene nos cursos de formação superior da UFRGS	Tese Análise do Discurso	Ciências do Movimento Humano UFRGS	Foucault

4	2015	Ywry Crystiano da Silva Magalhaes	De antena ligada na “atenas brasileira”: um estudo de recepção midiática em torno da Copa do Mundo de 2014 sob olhares de jovens escolares em São Luís – MA	Dissertação Análise do Discurso	Educação Física UnB	Pêcheux, Orlandi, Brandão
5	2015	Franciele Fernandes Baliero	O processo de avaliação da cultura corporal realizada por professores de educação física do ensino fundamental – anos iniciais - do município de Assis Chateaubriand – PR	Dissertação Análise do Discurso	Educação UNIOESTE	Bakntin Bardin
6	2013	Janaina Mayra de Oliveira	Avaliação em educação física escolar no contexto do ensino inclusivo	Dissertação Análise do Discurso	Educação UFPG	Orlandi
7	2014	Claudia Maria Rodrigues Barros	O trabalho docente e o processo de adoecimento no curso de educação física da Universidade do Estado do Pará	Dissertação Análise do Discurso	Educação UEPA	Bakntin Orlandi
8	2014	Joslea Silva Rodrigues	Política de promoção da saúde e a institucionalização das práticas corporais/atividade física na cidade de São Luís-MA	Dissertação Análise do Discurso	Saúde e Ambiente UFMA	Foucault
9	2013	Ana Karine Pires Miranda	Prática de exercícios físicos em áreas verdes e ambientes fechados: percepções de beneficiários e professores dos polos de atividade física de São Luís-MA	Dissertação Análise do Discurso	Saúde e Ambiente UFMA	Análise do discurso do sujeito

APÊNDICE II – Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

Ano	Autor/a	Título	Tipo	Metodologia	PPG	
1	1996	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	Para não deixar o cérebro na máquina: um estudo sobre os sentidos de "cultura" e "lazer" no discurso da "teoria do lazer" em inter-relação com o discurso de trabalhadores organizados no sindicato cutista dos metalúrgicos de São Jose dos Campos	Dissertação	Orlandi e Pêcheux	Educação Física
2	1997	Jose Augusto Victoria Palma	A educação física no currículo básico para a escola pública do estado do Paraná: Uma análise do discurso pedagógico dos professores?	Dissertação	AD pedagógico sem vertente citada	Educação Física
3	1998	Claudia Maria Guedes	Do discurso da Educação Física	Tese	Spink, Gimenes (1994), adaptada por Santos (1997)	Educação Física
4	1999	Marina Vinha	Memorias do guerreiro, sonhos de atleta: jogos tradicionais e esporte entre jovens kadiweu	Dissertação	Orlandi	Educação Física
5	2001	Daniela Dias Barros	Estudo da imagem corporal da mulher: corpo (ir)real x corpo ideal	Dissertação	Orlandi	Educação Física
6	2003	Leonardo Tavares Martins	O corpo e o sagrado: o renascimento do sagrado através do discurso da corporeidade	Dissertação	Orlandi	Educação Física
7	2003	Elcie Helena Costa Rodrigues	Construindo uma política pública de lazer: espaço ou programa - o que garante a animação? - Uma retrospectiva histórica sobre o município de Sorocaba	Dissertação	Orlandi	Educação Física
8	2003	Eliana Lucia Ferreira	Corpo-movimento-deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação	Dissertação	Michel Pêcheux e Eni Orlandi	Educação Física
9	2003	Tânia Regina Bonfim	O sentido de corporeidade e a atuação profissional do professor de educação física do ensino médio público	Dissertação	Orlandi	Ciências da Motricidade
10	2006	Maria Simone Vione Schwengber	Donas de si?: a educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos	Tese	Foucault	Educação
11	2006	Allyson Carvalho de Araújo	Um olhar estético sobre o telespetáculo esportivo: contribuições para o ensino do esporte na escola	Dissertação	Bardin	Educação
12	2007	Neuber Leite Costa	Capoeira, trabalho e educação	Dissertação	Minayo citando Pêcheux	Educação
13	2007	João Danilo Batista de Oliveira	Concepções de deficiência: um estudo das representações sociais dos professores de educação física do ensino superior	Dissertação	Orlandi (1996); Brandão (2004) e Marques (2000), com base na escola francesa de Pêcheux (1975)	Educação

14	2008	Kalyla Maroun	O culto ao corpo em academia de ginástica: um estudo etnográfico na cidade do Rio de Janeiro	Dissertação	Orlandi	Psicologia Social
15	2009	Cibele Biehl Bossle	"Personal Trainer& CIA": noções de marketing na literatura sobre treinamento personalizado	Dissertação	Foucault	Ciências do Movimento Humano
16	2009	Rafael Nuemberg Lauer	O esporte como meio de prevenção e combate ao uso de drogas: análise de um discurso	Dissertação	Orlandi	Psicologia Social
17	2009	Gustavo da Silva Freitas	Espírito de seleção: um estudo dos discursos midiáticos a partir da Copa do Mundo de 2006	Dissertação	Foucault	Educação Física
16	2009	Andrea Desiderio	Qualidade de vida e ginastica geral: possíveis aproximações	Dissertação	Bardin	Educação Física
17	2009	Júlio Ricardo de Barros Rodrigues	A Educação Física como disciplina escolar - Que história é essa?: a construção do componente curricular Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco no período entre 1971 e 2001	Dissertação	Orlandi e Foucault	Educação
18	2010	Elina Elias de Macedo	Educação física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche	Dissertação	Bricolagem Foucault como referência bibliográfica	Educação
19	2011	Nayana Pinheiro Tavares	Discursos sobre o idoso no processo de formação do bacharel em educação física da Escola Superior da UFPE	Dissertação	Análise de Discurso Textualmente Orientada de Norman Fairclough	Educação
20	2011	Josiane Fujisawa Filus	Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia - SP	Tese	Brandão Não está claro	Educação Física
21	2011	Angélica Caetano da Silva	Os Discursos sobre saúde na mídia: limites e possibilidades de tematização na educação física escolar	Dissertação	Análise Crítica do Discurso Norman Fairclough	Educação Física
22	2011	Moyses de Souza Filho	A configuração da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN: contexto e perspectivas atuais.	Dissertação	Bardin	Educação
23	2011	Dênia Paula Gomes	Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de educação física	Dissertação	Orlandi	Educação Física
24	2012	Cezar Barbosa Santolin	O nascimento da obesidade: um estudo genealógico do discurso patologizante	Dissertação	Foucault	Educação Física
25	2012	Manoel dos Santos Gomes	Educação física na educação infantil: um estudo sobre a formação de professores em educação física	Tese	Norman Fairclough	Educação
26	2012	Lívia Fabiana Saço	A (in)visibilidade do corpo atravessado pelo câncer de mama: do diagnóstico à terapêutica	Dissertação	Orlandi	Educação Física

27	2013	Felipe Wachs	Funções sanitárias projetadas nos currículos da educação física: estudo a partir da disciplina de Higiene nos cursos de formação superior da UFRGS	Tese	Foucault	Ciências do Movimento Humano
28	2013	Luiz Eduardo Benini	Práticas corporais, atividade física e circo: do palco de aberrações à espetacularização do corpo	Dissertação	Análise do discurso – Orlandi e Teoria Interpretativista de Geertz Dissertação	Educação Física
29	2013	Andre Luis Normanton Beltrame	Centro de iniciação desportiva paralímpica no Distrito Federal: um estudo na ótica da educação inclusiva.	Dissertação	Análise de conteúdo (Bardin) e AD não especificada	Educação Física
30	2013	Daniely Gomes Vieira de Souza	Um olhar sobre o discurso do I Congresso Nacional de Educação Física, Saúde e Cultura Corporal – I CNEF (2006/2007).	Dissertação	Maingueneau Foucault Orlandi	Educação
31	2014	Ana Cláudia Dias Sousa Figueiredo	Câncer, mulher, obesidade: discursos sociais	Dissertação	Orlandi	Educação Física
32	2014	Clayton Cesar de Oliveira Borges	Práticas discursivas em dispositivos curriculares de educação física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação	Dissertação	Foucault	Estudos Culturais
33	2014	Américo Valdanha Netto	Gestão da atividade física no sus: o processo de inserção do programa de exercícios físicos em unidades de saúde no município de Rio Claro-SP – um estudo de caso	Tese	Análise do Discurso do Sujeito Coletivo	Ciências da Motricidade
34	2015	Erik Giuseppe Barbosa Pereira	Relações de gênero na imprensa esportiva	Tese	Pêcheux e Orlandi	Ciências do Exercício e do Esporte
35	2015	Marta Soares Araujo	Os sentidos das representações sociais sobre a intervenção do profissional de educação física na estratégia saúde da família	Dissertação	Orlandi	Educação Física
36	2015	YwryCrystiano da Silva Magalhaes	De antena ligada na “Atenas Brasileira”: um estudo de recepção midiática em torno da Copa do Mundo de 2014 sob olhares de jovens escolares em São Luís – MA	Dissertação	Pêcheux, Orlandi, Brandão	Educação Física
37	2015	Cássia Marques Cândido	A representação da educação física na mídia televisiva	Dissertação	Orlandi	Ciências do Exercício e do Esporte

APÊNDICE III – *Scoping Review*: Formação em Educação Física e saúde

Scoping Review: Formação em Educação Física e saúde				
01	2016	Alessandro Rovigatti do Prado; Yara Maria de Carvalho	Formação em Educação Física: experiências de integração ensino-serviço na atenção básica em saúde	Pretende problematizar sobre a formação em saúde, partindo de experiências de um grupo de estudantes de EF no PET-Saúde USP no período de 2010 a 2012. Entende que a formação dos profissionais de saúde precisa estar mais comprometida com o SUS, mais próxima da prática profissional e do contexto social das pessoas e dos coletivos, o que é possível numa aproximação com a atenção básica em saúde. Destarte, acreditam que o PET-Saúde é uma potente estratégia no processo formativo em saúde, já que o Programa apresenta cenários de integração ensino-serviço com valiosas vivências.
02	2016	Maria Luci Esteves Santiago; José Ivo Santos Pedrosa; Alex Soares Marreiros Ferraz	A formação em saúde à luz do projeto pedagógico e das Diretrizes Curriculares da Educação Física	A Educação Física tem, tradicionalmente, se pautado em um conceito restrito de saúde. O objetivo deste trabalho é analisar no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da área, o processo formativo ligado à atuação em saúde e ao SUS, por meio de pesquisa documental. Os pressupostos teóricos hegemônicos do curso e da área apresentam-se distantes dos princípios do SUS, reafirmando o alargamento entre as políticas de formação em Educação Física e as da Saúde Coletiva.
03	2016	Paulo Magalhães Monard Nascimento; Marcio Romeu Ribas de Oliveira	Perspectivas e possibilidades para a renovação da formação profissional em educação física no campo da saúde	Este estudo objetivou analisar apontamentos e perspectivas que contribuem para consolidação de nova maneira de pensar a formação em Educação Física para o campo da saúde, num recorte que explicita as dimensões política, prática e pedagógica concernentes a esse processo formativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza conceitual, que identifica as contribuições de um grupo de autores e autores, com forte afinidade com a área das ciências humanas e sociais, vinculados tanto ao campo da saúde quanto ao campo da Educação Física, para uma renovação curricular da formação dessa área. As afinidades com a Saúde Coletiva, o conceito de práticas corporais, o trabalho vivo em ato e as tecnologias leves representam a síntese dos apontamentos elaborados.
04	2016 Cap. Livro	Alessandra Xavier Bueno	A educação física na saúde: reflexões acerca do fazer da profissão no SUS	O livro “Educação Física e Saúde Coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais” é fruto do projeto interinstitucional intitulado “Políticas de formação em educação física e saúde coletiva: atividade física/práticas corporais no SUS” aprovado no Edital Pró-Ensino em Saúde da CAPES (Edital n. 24/2010). Este edital teve como objetivo fomentar a constituição e consolidação de linhas de pesquisa em nível de pós-graduação implicadas com a formação de profissionais para o campo da saúde e comprometidas com o Sistema Único de Saúde. Intitulamos a segunda unidade de “Educação Física e saúde: experiências, programas e artefatos culturais” por congregar estudos que “mergulharam” no contexto vivo das práticas. Os autores conversaram e ouviram os sujeitos, sentiram os espaços, analisaram gestos, relataram casos e produziram importantes saberes em diferentes cenários nos quais a intervenção e/ou a relação da Educação Física com a Saúde Coletiva se manifesta. Trecho da apresentação dos organizadores.
05	2016 Cap. Livro	Giliane Dessbesel Raphael Maciel da Silva Caballero	Educação Física, currículo e formação para o campo da saúde: alguns movimentos possíveis	O livro “Educação Física e Saúde Coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais” é fruto do projeto interinstitucional intitulado “Políticas de formação em educação física e saúde coletiva: atividade física/práticas corporais no SUS” aprovado no Edital Pró-Ensino em Saúde da CAPES (Edital n. 24/2010). Este edital teve como objetivo fomentar a constituição e consolidação de linhas de pesquisa em nível de pós-graduação

				implicadas com a formação de profissionais para o campo da saúde e comprometidas com o Sistema Único de Saúde. Intitulamos a segunda unidade de “Educação Física e saúde: experiências, programas e artefatos culturais” por congregar estudos que “mergulharam” no contexto vivo das práticas. Os autores conversaram e ouviram os sujeitos, sentiram os espaços, analisaram gestos, relataram casos e produziram importantes saberes em diferentes cenários nos quais a intervenção e/ou a relação da Educação Física com a Saúde Coletiva se manifesta. Trecho da apresentação dos organizadores.
06	2016 Cap. Livro	Valéria Monteiro Mendes Yara Maria de Carvalho	Práticas Corporais e <i>Clinica Ampliada</i> : experimentando tessituras para a composição de outros modos de cuidado	O livro “Educação Física e Saúde Coletiva: cenários, experiências e artefatos culturais” é fruto do projeto interinstitucional intitulado “Políticas de formação em educação física e saúde coletiva: atividade física/práticas corporais no SUS” aprovado no Edital Pró-Ensino em Saúde da CAPES (Edital n. 24/2010). Este edital teve como objetivo fomentar a constituição e consolidação de linhas de pesquisa em nível de pós-graduação implicadas com a formação de profissionais para o campo da saúde e comprometidas com o Sistema Único de Saúde. Intitulamos a segunda unidade de “Educação Física e saúde: experiências, programas e artefatos culturais” por congregar estudos que “mergulharam” no contexto vivo das práticas. Os autores conversaram e ouviram os sujeitos, sentiram os espaços, analisaram gestos, relataram casos e produziram importantes saberes em diferentes cenários nos quais a intervenção e/ou a relação da Educação Física com a Saúde Coletiva se manifesta. Trecho da apresentação dos organizadores.
07	2015	Ricardo Lira de Rezende Neves; Priscilla de Cesaro Antunes; Tadeu João Ribeiro Baptista; Luis Otávio Teles Assumpção	Educação Física na saúde pública: Revisão Sistemática	Reflexão sobre a produção acadêmica brasileira entre os anos 2000 e 2012, na temática Educação Física na Saúde Pública, por meio da análise de 60 textos publicados em periódicos científicos, livros e capítulos de livros, teses e dissertações. Constatamos uma concentração de estudos que fazem críticas à hegemonia da dimensão biofisiológica, historicamente determinada e determinante do campo. Observamos elementos de destaque, como o debate entre a importância do professor de Educação Física em relação às políticas de saúde; a representação social de gestores, profissionais e usuários sobre Educação Física; a questão da formação profissional; e a abordagem de experiências em unidades de saúde diversas, onde algumas se mostraram reducionistas, na linha de um certo preventivismo, mas a maioria enfocou a promoção da saúde em perspectiva ampliada.
08	2014	Márcia Fernanda de Méllo Mendes; Marielly de Moraes; Sabrina Chapuis de Andrade; Cristianne Maria Famer Rocha	Educação Física e a rede de saúde pública: dilemas, possibilidades e desafios entre a formação e a intervenção	O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as atividades realizadas pelos profissionais de Educação Física (PEF) nos serviços da rede pública de saúde. Metodologia: utilizou-se a técnica de Grupo Focal com a participação de onze PEF. Resultados: verificou-se que os PEF, a partir do vivido por estes profissionais, ingressam nos serviços de saúde sem conhecerem previamente a área de atuação, que não reconhecem as ferramentas que a graduação lhes ofereceu para o trabalho e acreditam que o cotidiano do trabalho ou formação pós-graduada foram as estratégias que lhes deram competências para o trabalho no SUS.
09	2014	Juliana Rafaela Andrade da Silva; Maria Laura Siqueira de Souza Andrade; Anísio Luiz da Silva Brito; Carla Meneses Hardman;	Atividade física e saúde mental: uma experiência na formação inicial em Educação Física	O objetivo deste relato foi descrever uma experiência curricular inovadora realizada no curso de bacharelado em Educação Física da Universidade de Pernambuco. A disciplina “Atividade Física e Saúde Mental” foi implantada no referido curso para suprir a lacuna existente entre a formação inicial e a intervenção profissional no campo da saúde mental.

		Elusa Santana Antunes de Oliveira; Mauro Virgílio Gomes de Barros		
10	2014 Cap. De Livro	Sueyla Ferreira da Silva dos Santos; Mathias Roberto Loch; Rossana Arruda Borges; Maria Francisca dos Santos Daussy	Livro: ABENEFS Capítulo 7: Experiências da educação física na formação e na atuação no Sistema Único de Saúde	A formação do profissional de Educação Física para atuar no sistema de saúde brasileiro se apresenta, muitas vezes, de forma complexa e paradoxal. Várias instituições de ensino superior formam bacharéis em Educação Física com amplo conhecimento voltado para as alterações fisiológicas, decorrentes da prática de exercícios físicos/ atividades físicas para desempenhar suas funções junto ao setor saúde, com direcionamento exclusivo da intervenção em relação a indivíduos e/ou pequenos grupos, como personal trainer, academia de musculação, etc. Por outro lado, o setor saúde exige uma formação integral, com saberes e competências com maior abrangência e diferentes possibilidades de intervenções em níveis institucionais, comunitários e políticos, considerando os princípios do Sistema Único de Saúde, exemplo de atuação no Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Neste contexto, o I Congresso Brasileiro de Ensino da Educação Física para a Saúde (I COBENEFS) surgiu como um espaço para discutir possibilidades de ações do bacharel em Educação Física na Atenção Básica. Vários atores elevaram o nível do Congresso com suas ideias, culminando numa produção de enorme relevância para a Educação Física, que servirá de referência para profissionais, gestores e pesquisadores. Com a perspectiva de promover a divulgação e aprofundar os conhecimentos nesta área, este livro foi organizado em sete capítulos. Cada capítulo traz uma temática diferente, iniciando com a importância do Fnepas e seguindo com a apresentação de possibilidades de formação diferenciada para o bacharel em Educação Física, direcionada a atender às necessidades (ou demandas) do SUS.
11	2014 Cap. De Livro	Douglas Roque Andrade; Evelyn Fabiana Costa; Leandro Martin Totaro Garcia; Alex Antonio Florindo	Livro: ABENEFS Capítulo 5: Formação do bacharel em educação física frente à situação de saúde no Brasil	A formação do profissional de Educação Física para atuar no sistema de saúde brasileiro se apresenta, muitas vezes, de forma complexa e paradoxal. Várias instituições de ensino superior formam bacharéis em Educação Física com amplo conhecimento voltado para as alterações fisiológicas, decorrentes da prática de exercícios físicos/ atividades físicas para desempenhar suas funções junto ao setor saúde, com direcionamento exclusivo da intervenção em relação a indivíduos e/ou pequenos grupos, como personal trainer, academia de musculação, etc. Por outro lado, o setor saúde exige uma formação integral, com saberes e competências com maior abrangência e diferentes possibilidades de intervenções em níveis institucionais, comunitários e políticos, considerando os princípios do Sistema Único de Saúde, exemplo de atuação no Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Neste contexto, o I Congresso Brasileiro de Ensino da Educação Física para a Saúde (I COBENEFS) surgiu como um espaço para discutir possibilidades de ações do bacharel em Educação Física na Atenção Básica. Vários atores elevaram o nível do Congresso com suas ideias, culminando numa produção de enorme relevância para a Educação Física, que servirá de referência para profissionais, gestores e pesquisadores. Com a perspectiva de promover a divulgação e aprofundar os conhecimentos nesta área, este livro foi organizado em sete capítulos. Cada capítulo traz uma temática diferente, iniciando com a importância do Fnepas e seguindo com a apresentação de possibilidades de formação diferenciada para o bacharel em Educação Física, direcionada a atender às necessidades (ou demandas) do SUS.
12	2014 Rev Pan- Amaz Saúde	Flávio Renato Barros da Guarda; Rafaela Niels da Silva;	Intervenção do profissional de educação física: formação, perfil e competências para atuar no Programa Academia da Saúde	Revisão da literatura analisou estudos produzidos no Brasil entre 1997 e 2013, investigando características de formação profissional, perfil e competências para atuação na área da saúde. A literatura revisada neste artigo apontou importantes avanços na formação em saúde, visando a integralidade e a superação do modelo biomédico. Entretanto, estudos realizados sobre a intervenção do PEF no SUS têm demonstrado divergências entre o perfil necessário e a formação no ensino superior. A atuação do PEF no SUS, e, especificamente no PAS, demanda o domínio de conteúdos

		José Luiz do Amaral Correia de Araújo Júnior; Maria Imaculada de Fátima Freitas; Pedro Miguel dos Santos Netto		teóricos, técnicas e vivências no campo da saúde coletiva, bem como a integração das instituições formadoras com os serviços de saúde, sobretudo por meio de canais permanentes de retroalimentação e discussão de problemas, avanços e necessidades.
13	2013	Denise Mourão Falci; Soraya Almeida Belisário	A inserção do profissional de educação física na atenção primária à saúde e os desafios em sua formação	A inserção do profissional de Educação Física no Núcleo de Apoio à Saúde da Família evidenciou a fragilidade de sua formação para a atenção primária. Objetivou-se analisar sua formação para a inserção neste campo, em Minas Gerais.
14	2013	José Damião Rodrigues; Daniela Karina da Silva Ferreira; Patrícia Andréia da Silva; Iraqitan de Oliveira Caminha; José Cazuza de Farias Junior	Inserção e atuação do profissional de educação física na atenção básica à saúde: revisão sistemática	Este estudo teve como objetivo analisar estudos originais sobre inserção e atuação do Profissional de Educação Física (PEF) na atenção básica à saúde no Brasil. Trata-se de uma revisão sistemática que analisou os aspectos: i) processo de inserção do PEF na atenção básica à saúde; ii) atividades desenvolvidas pelos PEF; iii) principais potencialidades e fragilidades na atuação do PEF na atenção básica à saúde. Aponta a fragilidade a formação profissional pouco direcionada para o trabalho interdisciplinar e com grandes grupos populacionais.
15	2013	Sionaldo Eduardo Ferreira; Ricardo Luís Fernandes Guerra; Pedro Felipe de Lima Pacheco; Ricardo José Gomes; Paulo Henrique Silva; Marques de Azevedo; João Paulo Botero; Rogério Cruz de Oliveira	Formação profissional em Educação Física e saúde na Universidade Federal de São Paulo	O objetivo deste texto é apresentar o curso de Bacharelado em Educação Física – Modalidade Saúde da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. O referido curso iniciou suas atividades em 2006, almejando a formação de um profissional que esteja habilitado às demandas do universo do sistema de saúde. Em sua estrutura curricular, o curso apresenta 4 eixos: O ser humano em sua dimensão biológica; O ser humano e sua inserção social; Trabalho em Saúde, e; Aproximação à prática específica de Educação Física. Após formatura de quatro turmas o curso passa por avaliação de seu Projeto Pedagógico, entendendo a necessidade de adequações que permitam fortalecer a formação em Educação Física e saúde na instituição. Contudo, os resultados iniciais suportam a continuidade do projeto pedagógico, o qual se compreende adequado para a formação de um profissional disposto ao diálogo interdisciplinar e ao trabalho interprofissional no sistema de saúde.
16	2013	Fabiana Fernandes de Freitas;	Educação Física e Saúde: aproximações com a “clínica ampliada”	Apresenta algumas reflexões acerca da educação física do ponto de vista da formação profissional e do trabalho em saúde, tendo como objetivo relacionar estes aspectos ao referencial teórico-conceitual e metodológico da Clínica Ampliada. Formação e trabalho remetem a uma inserção e um desenvolvimento singular da educação

		Yara Maria de Carvalho; Valéria Monteiro Mendes		física no campo da saúde, inclusive no âmbito das políticas públicas. Entretanto, observa-se ausência de fundamentação na formação e intervenção profissional para além da perspectiva biologicista.
17	2013	Yara Maria de Carvalho Alessandro Rovigatti do Prado Andréia Trevizan Alonso	Formação em Educação Física no Brasil: outros modos de pensar e intervir no serviço público de saúde	O que apresentamos traduz um debate no campo da saúde pública/saúde coletiva no Brasil relativo à formação em saúde, especialmente no nível da atenção primária em saúde, mas também resulta de uma intervenção no serviço público de saúde que envolveu estudantes e docente vinculados ao curso de graduação em Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP), que se viram diante do desafio de responder às necessidades de saúde da população experimentando a atuação interprofissional. O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), uma das iniciativas do governo federal que busca aproximar universidade (estudantes e docentes), serviços de saúde (profissionais da saúde) e usuários a fim de problematizar o ensino em saúde, assim como qualificar a atenção e o cuidado em saúde, induziu essa formação diferenciada. Da participação dos estudantes no PET-Saúde, entre 2010 e 2012, ressaltamos o processo de ressignificação do campo e do próprio conceito saúde e a possibilidade de intervir nas necessidades de saúde da população a partir do trabalho em equipe.
18	2012 Trab. Educ. Saúde	Alex Branco Fraga Yara Maria de Carvalho Ivan Marcelo Gomes	Políticas de formação em educação física e saúde coletiva	O tema articulador do projeto são as políticas de formação em educação física e saúde coletiva, cujo foco inicial é o Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde. As investigações a serem empreendidas têm o propósito de acompanhar e analisar os processos de composição e articulação entre ensino, serviço e comunidade com vistas a constituir uma rede de saberes e práticas que responda aos desafios da formação em saúde comprometida com a defesa e consolidação do Sistema Único de Saúde.
19	2012	Larissa Chaves Costa; Carlos Alberto Furtado Lopes Junior; Edmara Chaves Costa; Michelle Cochrane Feitosa; Jaina Bezerra de Aguiar; Luilma Albuquerque Gurgel	Formação profissional e produtividade em saúde coletiva do profissional de educação física	Objetivou investigar a formação profissional em Saúde Pública/ Coletiva dos profissionais de Educação Física, bem como analisar a produtividade científica destes profissionais nessa área. Foram analisadas as grades curriculares dos cursos de Educação Física, de 61 instituições das capitais brasileiras, para verificar quais destes possuíam disciplinas relacionadas à Saúde Pública/ Coletiva. Identificou-se ainda os periódicos brasileiros da área da Educação Física estratificados também pelo Sistema WebQualis na área de Saúde Coletiva.
20	2012	Valdemar Guedes da Silva; Tamires Cortat Ribeiro; Amélia Dreyer Machado; Sebastião Junior Henrique Duarte;	A educação física no programa de educação pelo trabalho para a saúde de Cuiabá-MT	O presente trabalho buscou descrever a atuação da Educação Física (EF) no Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-SAÚDE) em Cuiabá-MT, destacando as contribuições e o desafio dessa área de conhecimento no âmbito da atenção primária. Até o momento a EF desenvolveu diagnóstico das condições de saúde e atividade física da comunidade, educação em saúde, intervenção por meio de grupos de exercícios físicos, além da pesquisa e disseminação do conhecimento científico, contribuindo com a articulação ensino-serviço-comunidade e a aproximação da pesquisa, com o ensino e extensão. As ações foram pautadas nos princípios da interdisciplinaridade. A EF, inserida na equipe de saúde da família por meio do PET-SAÚDE, pode contribuir para ações de promoção da saúde e prevenção de doenças, intervindo positivamente na saúde da

		Christianne de Faria Coelho-Ravagnani		população. O PET-SAÚDE tem se mostrado importante na formação de profissionais de EF que atendam o perfil para o trabalho na estratégia de saúde da família.
21	2011	Silvio Aparecido Fonseca Aldemir Smith Menezes Mathias Roberto Loch Wallacy Milton do Nascimento Feitosa Markus Vinicius Nahas Juarez Vieira do Nascimento	Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde: Abenefs	A recente valorização do campo da Educação Física no contexto do Sistema Único de Saúde remete a uma revisão das concepções de currículo e de perfil desejado de egressos na habilitação bacharelada, pois a atuação multiprofissional e a articulação intersetorial em saúde são precedidas de formação interdisciplinar com carga horária suficiente. Uma possível alternativa para solução do problema se dá, inicialmente, pela abertura (não obrigatória e não excludente) de bacharelados em Educação Física com ênfase em saúde, apoiados por uma Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde. Neste manuscrito, esta proposição justifica-se por argumentos baseados em aparentes divergências relativas à: (1) princípios ideológicos, legislativos e políticos; (2) formação de docentes para o ensino superior em Educação Física; (3) adequação da formação profissional com a organização do Sistema Único de Saúde e com outras demandas em saúde individual e coletiva; e, (4) trato dos eixos de integralidade na formação e na atenção à saúde com o perfil atual desejado do bacharel em Educação Física, que muito abrange, mas pouco resolve.
22	2011 Sanare	Ana Luisa Batista Santos; José Pereira Maia Neto; Francisco das Chagas Vasconcelos de Souza Neto; Braulio Nogueira de Oliveira; Erasmio Miessa Rui; Maira Elisa Grassi de Sá	Educação Física e o PET-Saúde: uma estratégia complementar na formação para o SUS	O processo formativo do profissional de Educação Física deve subsidiá-lo para a execução plena das suas atribuições profissionais. Talvez pela recente inserção do Educador Físico no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (2008), grande parte dos currículos acadêmicos dos cursos de Educação Física, no Brasil, ainda não contemplaram essa demanda. A criação do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde foi uma estratégia direcionada ao fortalecimento do SUS que amenizou esse déficit. Torna-se pertinente a exposição das práticas e saberes desenvolvidos durante esse processo para que haja o reconhecimento da sua importância, assim como da necessidade emergente de adequação da matriz curricular dos cursos de Educação Física para essa realidade. Enquanto essas adequações não ocorrem, cabe ao acadêmico apropriar-se de literaturas e se inserir nesses espaços enquanto campo de estágio, na tentativa de inteirar-se do processo de serviço à saúde coletiva. Diante disso, considera-se que a integração ensino-serviço-comunidade permite contemplar as premissas inerentes ao SUS.
23	2011	Silvana Cardoso de Souza; Mathias Roberto Loch	Intervenção do profissional de educação física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em municípios do norte do Paraná	O objetivo deste estudo foi verificar as características de intervenção dos profissionais de Educação Física inseridos no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). A amostra foi composta por sete profissionais que atuavam em municípios da região norte do estado do Paraná. Foi realizada uma entrevista semiestruturada que foi gravada e transcrita posteriormente. Para análise das entrevistas foi utilizado elementos da análise de conteúdo através do sistema de categorias. Todos os profissionais formaram-se em Educação Física-Licenciatura Plena. Em relação aos cursos de graduação, os sujeitos referiram pouca aproximação deste com a área de saúde pública, de forma que, a maioria dos sujeitos recorre a novos estudos para desenvolver seu trabalho. Sobre os aspectos do trabalho em equipe os profissionais entendem que esta é uma grande possibilidade de troca de informações e que possibilita a realização de trabalhos coletivos. A intervenção na atenção básica é realizada na maioria dos casos através de grupos específicos de atividades físicas. Nestes, são desenvolvidos exercícios de alongamentos, fortalecimento muscular, caminhada, e em menor proporção exercícios de coordenação motora e atividades lúdicas. O número de pessoas atendidas nos grupos variou de 12 a 93 pessoas. A partir destes dados, percebe-se a necessidade de novos direcionamentos com o objetivo de aumentar a

				cobertura deste atendimento, uma vez que, deve a inserção do profissional de Educação Física na atenção primária ser um facilitador para o aumento das chances dos indivíduos serem fisicamente ativos.
24	2010	Heitor Martins Pasquim	A Saúde Coletiva nos Cursos de Graduação em Educação Física	Este artigo sistematiza as concepções relacionadas à formação em saúde, em nível de graduação, de professores de educação física na Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). De acordo com esta pesquisa, a Saúde Coletiva é uma perspectiva marginalizada nos cursos; está isolada em disciplinas com pequena carga horária e enormes dificuldades em estabelecer contatos com a prática profissional. Embora constitua elemento de dissenso dentro de um programa pedagógico conservador, as disciplinas específicas, em ambas as faculdades, parecem não ter densidade suficiente para produzir superações curriculares que permitam o desenvolvimento da própria Saúde Coletiva.
25	2009 Physis	Fábio Brugnerotto; Regina Simões	Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde	Objetivou analisar o conceito de saúde presente nos currículos de formação em Educação Física nas principais universidades do Estado do Paraná. Para isso, balizamo-nos teoricamente em duas vertentes aceitas atualmente: uma que compreende a saúde através do modelo biomédico e a outra, baseada na estratégia da Nova Promoção da Saúde.
26	2009 Physis	Tatiana Coletto dos Anjos; Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte	A Educação Física e a Estratégia de Saúde da Família: formação e atuação profissional	O profissional de Educação Física, recém-incorporado pelos serviços públicos de saúde, deve ter sua formação repensada, uma vez que suas atribuições são diferentes de sua formação tradicional. Assim, o propósito deste trabalho foi pesquisar currículos de Graduação em Educação Física visando a analisar: i) o objeto dos cursos; ii) quais as disciplinas relacionadas à saúde; iii) a existência das disciplinas de Saúde Coletiva e Saúde Pública; e iv) a existência de disciplinas de estágio em saúde. Os resultados indicam que i) não há direcionamento dos cursos para o campo da saúde e os bachareis têm mais respaldo em saúde do que os licenciados; ii) predominam as disciplinas de abordagem curativa, prescritiva; iii) nenhuma das instituições possui o conjunto de disciplinas Saúde Coletiva, Saúde Pública e algumas não nem as contemplam; iv) o estágio no serviço público de saúde, na Atenção Básica, não é previsto em nenhuma instituição.
27	2008 Arquivos em Movimento	Marcos Bagrichevsky; Adriana Estevão	Perspectivas para a formação profissional em educação física: o SUS como horizonte de atuação	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.
28	2007 Cap. De Livro	Madel T. Luz	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	O livro Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção é o principal resultado do projeto Estilo de vida ativo versus sedentarismo: efeitos de um programa de promoção de atividade física e saúde na cultura corporal urbana, desenvolvido pelo Núcleo UFRGS da Rede Cedes (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer) do Ministério do Esporte. Aqui estão reunidos trabalhos de investigação desenvolvidos em diferentes lugares; trabalhos estes que se articulam em torno do processo de formação e das possibilidades de atuação em educação física dentro dos princípios da saúde coletiva.
29	2007 Cap. De Livro	Marcos Bagrichevsky	A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva?	O livro Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção é o principal resultado do projeto Estilo de vida ativo versus sedentarismo: efeitos de um programa de promoção de atividade física e saúde na cultura corporal urbana, desenvolvido pelo Núcleo UFRGS da Rede Cedes (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer) do Ministério do Esporte. Aqui estão reunidos trabalhos de investigação desenvolvidos em diferentes lugares; trabalhos estes que se articulam em torno do processo de formação e das possibilidades de atuação em educação física dentro dos princípios da saúde coletiva.

TOTAL DE TRABALHOS: 29

ANEXO I – Questionário 4ª Etapa de trabalho NAU/ESEFiD/UFRGS (alunos ingressantes)

Questionário disponibilizado aos alunos ingressantes dos cursos de Educação Física da UFRGS em 2012.

<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul Escola de Educação Física Núcleo de Avaliação da Unidade</p> <p>Instrumento para avaliação interna dos cursos 4ª etapa/2012</p> <p>Prezad@ alun@</p> <p>Este instrumento foi elaborado pelo NAU da ESEF/UFRGS com o objetivo de colher informações que subsidiem o processo de avaliação da implantação do novo currículo dos cursos de Educação Física. Os resultados da análise destes dados, juntamente aos dados de outros instrumentos de caráter qualitativo, visam a contribuir para o aprimoramento dos cursos em seus diversos aspectos a partir do ponto de vista dos que neles estão inseridos. Nesse sentido, agradecemos sua participação que, para nós, é muito importante!</p>	
Dados de Identificação	
<p>1. Ano de ingresso na ESEF: _____</p> <p>2. Forma de ingresso: <input type="checkbox"/> vestibular universal <input type="checkbox"/> vestibular por cotas <input type="checkbox"/> ingresso de diplomado <input type="checkbox"/> transferência <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p>	<p>3. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <hr/> <p>4. Turno atual: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> M e T</p>

A seguir, apresentaremos os temas que pretendemos avaliar. Para cada item, assinale um (X) na coluna correspondente, conforme sua resposta:

1	2	3
Sim 😊	Não ☹️	Em parte 😐

Questionário			
Aspectos Avaliados	1	2	3
a. O número de créditos oferecidos é adequado à etapa do curso?	😊	☹️	😐
b. Você conhece os planos das disciplinas?	😊	☹️	😐
c. Os planos das disciplinas estão sendo cumpridos?	😊	☹️	😐
d. A carga horária está adequada às disciplinas?	😊	☹️	😐
e. O espaço físico é adequado às aulas?	😊	☹️	😐
f. As disciplinas oferecem bom embasamento teórico?	😊	☹️	😐
g. Há relação entre teoria e prática nas aulas?	😊	☹️	😐
h. Você considera que a possibilidade de concentrar os horários em um único turno é positiva?	😊	☹️	😐
i. Você entende que os professores têm qualificação para atuarem nas disciplinas para as quais foram designados?	😊	☹️	😐
j. Você conhece a estrutura do currículo novo da EFI?	😊	☹️	😐
k. Você entende que há relação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo?	😊	☹️	😐
l. Você conhece as atividades de pesquisa desenvolvidas na ESEF?	😊	☹️	😐
m. Você conhece as atividades de extensão desenvolvidas na ESEF?	😊	☹️	😐
n. Você percebe integração entre as disciplinas do currículo?	😊	☹️	😐
o. Você está cursando alguma disciplina compartilhada?	😊	☹️	
Em caso afirmativo, descreva como funciona:			

Quais suas expectativas em relação ao curso de EFI?

--

Registre aqui sugestões, críticas e reclamações

--



























ANEXO II – Questionário 4ª Etapa de trabalho NAU/ESEFiD/UFRGS (alunos antigos)

Questionário disponibilizado aos alunos dos currículos antigos dos cursos de Educação Física da UFRGS em 2012.

<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul Escola de Educação Física Núcleo de Avaliação da Unidade</p> <p>Instrumento para avaliação interna dos cursos 4ª etapa/2012</p> <p>Prezad@ alun@</p> <p>Este instrumento foi elaborado pelo NAU da ESEF/UFRGS com o objetivo de colher informações que subsidiem o processo de avaliação da implantação do novo currículo dos cursos de Educação Física. Os resultados da análise destes dados, juntamente aos dados de outros instrumentos de caráter qualitativo, visam a contribuir para o aprimoramento dos cursos em seus diversos aspectos a partir do ponto de vista dos que neles estão inseridos. Nesse sentido, agradecemos sua participação que, para nós, é muito importante!</p>			
Dados de Identificação			
<p>5. Ano de ingresso na ESEF: _____</p> <p>6. Forma de ingresso: () vestibular universal () vestibular por cotas () ingresso de diplomado () transferência () Outro. Qual? _____</p>	<p>7. Sexo: () Masculino () Feminino</p> <p>8. Turno atual: () M () T () Me T</p>		
<p>A seguir, apresentaremos os temas que pretendemos avaliar. Para cada item, assinale um (X) na coluna correspondente, conforme sua resposta:</p>			
1 Sim 😊	2 Não ☹️	3 Em parte 😐	
Questionário 1			
Aspectos Avaliados	1	2	3
p. O número de créditos oferecidos é adequado à etapa do curso?	😊	☹️	😐
q. Você conhece os planos das disciplinas?	😊	☹️	😐
r. Os planos das disciplinas estão sendo cumpridos?	😊	☹️	😐
s. A carga horária está adequada às disciplinas?	😊	☹️	😐
t. O espaço físico é adequado às aulas?	😊	☹️	😐
u. As disciplinas oferecem bom embasamento teórico?	😊	☹️	😐
v. Há relação entre teoria e prática nas aulas?	😊	☹️	😐

w. Você considera que a possibilidade de concentrar os horários em um único turno é positiva?			
x. Você entende que os professores têm qualificação para atuarem nas disciplinas para as quais foram designados?			
y. Você conhece a estrutura do currículo novo da EFI?			
z. Você entende que há relação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo?			
aa. Você conhece as atividades de pesquisa desenvolvidas na ESEF?			
bb. Você conhece as atividades de extensão desenvolvidas na ESEF?			
cc. Você percebe integração entre as disciplinas do currículo?			
dd. Você está cursando alguma disciplina compartilhada?			
Em caso afirmativo, descreva como funciona:			

Questionário 2			
Curso de Origem: () EFI – Licenciatura () EFI – Bacharelado			
Sua intenção, neste momento é: () cursar somente a Licenciatura. () após a Licenciatura, cursar o Bacharelado em saúde. () após a Licenciatura, cursar o Bacharelado em esporte.			
Aspectos Avaliados	1	2	3
a. Você conseguiu efetuar sua matrícula sem problemas?			
b. Os seus horários ficaram concentrados em um único turno?			
c. Consegue conciliar disciplinas obrigatórias com outras atividades extracurriculares?			
d. Você procurou esclarecer suas dúvidas em relação ao novo currículo?			
e. Suas dúvidas sobre o currículo foram suficientemente esclarecidas?			
f. Foram atendidas suas expectativas na adequação curricular feita pela COMGRAD?			
g. Você tem conhecimento dos critérios utilizados para definição de disciplinas liberadoras e liberadas?			
h. Você concorda com esses critérios? Caso a resposta seja "sim", justifique:			
i. Você está cursando disciplinas que considera desnecessárias por já ter estudado os conteúdos?			
j. Você gostaria de estar cursando alguma disciplina da qual foi liberada?			
k. Você está realizando estágio curricular?			
Caso a resposta seja "sim", o estágio realizado é na área: () Escolar () Saúde () Esporte			
l. Você considera que o estágio está sendo significativo para sua formação?			
m. O acompanhamento feito pelo professor da ESEF, no local de estágio, tem sido freqüente?			
n. E pelo responsável do local do estágio?			
o. As orientações dadas pelo professor da ESEF em relação aos estágios têm sido adequadas?			

p. E pelo responsável do local do estágio?			
q. Existe planejamento prévio das atividades de estágio?			
r. Está sendo cumprido este planejamento?			
s. Os professores demonstram ter conhecimento do currículo novo?			
t. A concepção do novo currículo é percebida na prática dos professores em sala de aula?			
u. Os problemas individuais existentes foram resolvidos?			
v. Existe inserção e engajamento de professores de outros departamentos no currículo?			
w. Houve mudanças no seu tempo de previsão para conclusão do curso? Em caso afirmativo, a mudança foi: () para mais () para menos			
x. Você considera que o currículo novo é melhor que o antigo?			
Em caso afirmativo, indique em quais aspectos percebe melhora: () Carga Horária () Metodologia () Conteúdo			
Quais suas expectativas em relação ao curso de EFI?			
Registre aqui sugestões, críticas e reclamações:			

ANEXO III – Questionário enviado aos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS.

Prezado (a) Egresso (a), Este questionário objetiva coletar informações sobre o desenvolvimento profissional dos egressos da ESEFID/UFRGS. Para tanto, solicitamos a colaboração de todos no preenchimento das questões a seguir, a fim de que possamos melhor atender os anseios dos alunos e às necessidades da sociedade.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Data de nascimento:

E-mail:

Gênero:

Etnia:

Estado Civil:

Solteiro(a) Casado (a) Separado(a)

Divorciado (a) Viúvo (a) Outros

Cidade/Estado em que mora atualmente:

Cidade/Estado em que trabalha:

TRAJETÓRIA ACADÊMICA:

Ingresso na universidade:

Acesso universal Cotas

Curso do qual é egresso na ESEFID:

Educação Física /Bacharelado Educação Física/Licenciatura

Licenciatura em Dança Bacharelado em Fisioterapia

Ano de conclusão do curso: _____

Idade quando da conclusão do curso:

até 20 anos de 21 - 25 anos de 26 - 30 anos

de 31 - 40 anos de 41 - 55 anos mais de 55 anos

Em quanto tempo você concluiu seu curso? _____ **anos.**

Quanto tempo transcorreu entre a sua formatura e seu primeiro emprego na área de formação?

- não estou empregado ainda até 6 meses de 6 meses até 1 ano
 de 1 ano até 2 anos mais de 2 anos

No seu período de graduação você participou: (múltipla escolha)

- projetos de pesquisa. projetos de extensão Monitoria
 Estágio não obrigatório Bolsista administrativo PET
 Representação estudantil(DA/CA/Colegiados/Comissões) PIBid

PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS EM RELAÇÃO AO SEU CURSO.

A proposta curricular foi suficiente para seu desempenho profissional?

- Sim Não

Comente: _____

Segundo os critérios abaixo, avalie alguns aspectos referentes ao curso no qual se graduou:

Concordo plenamente (A);

Concordo parcialmente (B);

Discordo totalmente (C);

Indeciso ou sem opinião (D).

- O corpo docente possuía um bom nível de conhecimento.
 Os conteúdos/programas das disciplinas foram adequadamente desenvolvidos.
 Os conteúdos/programas auxiliaram na formação pessoal e profissional.
 Os recursos didático-pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso foram adequados.
 O espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso foram adequados.
 Houve equilíbrio entre a distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica na proposta curricular do curso.
 O estágio, no curso, serviu para sistematizar/testar/exercitar os conhecimentos adquiridos.
 Em termos de experiência profissional, foi importante ter feito curso na ESEFID.

Em termos de crescimento pessoal, foi importante ter efetuado o curso.

Você recomendaria seu curso para outras pessoas?

Sim Não

Tendo respondido de forma afirmativa ou negativa à questão anterior, justifique:

- Devido a matriz curricular Devido as ofertas de trabalho ,
 Devido a estrutura do ESEFID Devido a regulamentação da profissão
 Outro. Qual? _____.

Qual o seu grau de satisfação com o curso concluído na ESEFID, em relação à formação obtida?

Responda cada um dos itens com (B) bom, (R) regular e (F) fraco.

- Formação teórica
 Formação cidadã (formação geral para a vida)
 Formação prática
 Formação apropriada para as suas Atividades profissionais.

Você ficou satisfeito com o seu curso na ESEFID?

- Sim.
 Não.

Se não, por quê?

SITUAÇÃO OCUPACIONAL E AS ÁREAS DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

Ter realizado um dos cursos de graduação na ESEFID contribuiu para sua inserção profissional?

- Sim.
 Não.

Se não, por quê?

Dê sua sugestão do que a ESEFID poderia mudar no curso de graduação que você realizou, para melhor preparar seus alunos em relação à inserção e o seu desempenho no mercado de trabalho?

Você está trabalhando atualmente?

- Sim, e trabalho em minha área de formação.
- Sim, mas trabalho em uma área diferente da minha área formação.
- Não, não estou trabalhando atualmente.

Tendo respondido de forma afirmativa, qual o setor:

- Trabalha no setor privado.
- Trabalha no setor público.
- Trabalha no terceiro setor.
- Trabalho em minha própria empresa.

Tendo respondido de forma negativa à questão anterior, justifique:

- Não consegui uma oportunidade na minha área de formação.
- Não tenho interesse em trabalhar na minha área de formação.

A sua renda pessoal encontra-se em qual faixa salarial?

- Até um salário mínimo - R\$ 880,00
- Até dois salários mínimos -R\$1760,00
- Até três salários mínimos – R\$2640,00
- Até quatro salários mínimos - R\$ 3520,00
- Até cinco salários mínimos - R\$ 4400,00
- Acima de cinco salários mínimos

ENVOLVIMENTO DOS EGRESSOS EM PROCESSO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA.

Você se mantém atualizado no seu exercício profissional?

- Sim Não

Em caso afirmativo especifique o meio:

- Livros ou revistas especializadas Cursos à distância
- Encontros/Congressos Cursos de curta duração
- Outro. Qual? _____

Gostaria de frequentar um curso de atualização/extensão.

- Sim Não

Em que área?_____.

Está cursando alguma outra graduação?

Sim Não Qual (is)_____.

Você está cursando pós-graduação?

Sim Não

Em caso afirmativo, qual programa?

Nome do curso:_____ Grau: _____

Instituição: _____

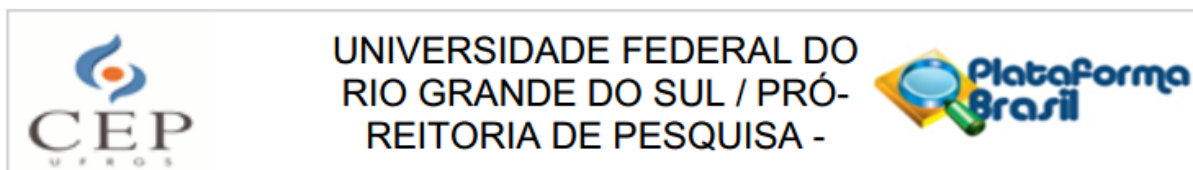
Se não está cursando, pretende cursar?

Sim Não

Em qual área?_____.

Você acompanha as notícias, informações e eventos promovidos pela ESEFID?

Sim Mais ou menos Raramente Não

ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP N. 1.844.621**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ANÁLISE DO DISCURSO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE

Pesquisador: Alex Branco Fraga

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60476916.0.0000.5347

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.844.621

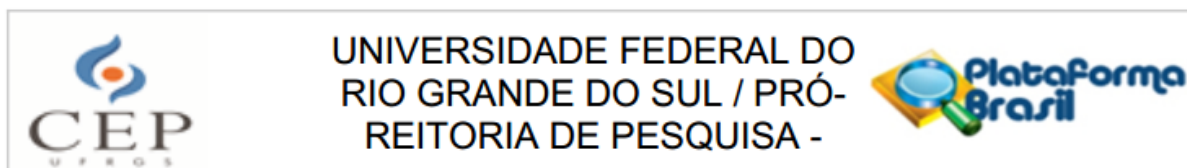
Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "Análise do discurso dos estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre Educação Física e Saúde", associado à dissertação de mestrado da aluna Ana Paula Dahlke, sob orientação do pesquisador responsável, Alex Branco Fraga, a ser desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O projeto de dissertação tem por objetivo analisar discursivamente a fala dos alunos dos cursos de Educação Física da UFRGS, apresentados nos relatórios de avaliação do currículo dos cursos de Educação Física dessa universidade, elaborados pelo Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU).

Objetivo da Pesquisa:

Este projeto de pesquisa pretende "compreender os processos discursivos que fazem significar saúde na formação em Educação Física, sabendo que esta última é marcada em sua história pela compreensão da saúde por um viés que privilegia a esfera biológica em detrimento da perspectiva sociocultural como determinante nos processos de saúde-doença. Serão analisados os discursos dos estudantes no momento em que as primeiras turmas do currículo novo encaminham-se para a conclusão de curso.

Continuação do Parecer: 1.844.621



Metodologicamente o projeto está referenciado pela Análise do Discurso (AD) fundada por Michel Pêcheux.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto indica adequadamente riscos e benefícios, explicitando que se servirá de dados já publicados pelo NAU da ESEFID da UFRGS, tomando esses dados como dados secundários, visando ao aprofundamento do conhecimento sobre a relação educação física e saúde de modo a contribuir para a formação em educação física para o campo da saúde no contexto brasileiro, bem como para o aprimoramento do processo de avaliação curricular no âmbito da UFRGS na compreensão dos sentidos construídos pelos estudantes sobre a relação entre educação física e saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância para a área de investigação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados.

Recomendações:

Os autores do projeto atenderam sugestão de apresentar riscos e benefícios também na versão da PB.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências nem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_800196.pdf	10/11/2016 13:31:12		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoConcordanciaMestrado.pdf	10/11/2016 13:27:16	ANA PAULA DAHLKE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado_Ana_Dahlke.pdf	10/11/2016 13:24:50	ANA PAULA DAHLKE	Aceito
Outros	Ana_Dahlke_Compesq_ESEFID.pdf	28/09/2016 15:14:42	ANA PAULA DAHLKE	Aceito

Continuação do Parecer: 1.844.621

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	28/09/2016 15:12:13	ANA PAULA DAHLKE	Aceito
----------------	-----------------------------	------------------------	---------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 01 de Dezembro de 2016.

Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador)