

# **CRÔNICAS ESPORTIVAS**

## **CONTAGEM REGRESSIVA PARA OS JOGOS OLÍMPICOS DE 2016 NO BRASIL**

CRÔNICA N. 119 DIA 09 DE DEZEMBRO DE 2012  
Data da publicação: 09/12/2012

### **EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: UM PROBLEMA HISTÓRICO-CRÍTICO**

Por: Celi Zulke Taffarel  
Professora Dra. Titular LEPEL/FACED/UFBA

Faltam 1.340 dias para a abertura dos JOGOS OLÍMPICOS de 2016 no Rio de Janeiro/Brasil. Neste ínterim vamos debater as relações entre Educação Física e Saúde. Para contribuir com o debate segue abaixo o texto exposto em evento no Amapá Macapá.

---

---

#### **II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP) E IV CONGRESSO NORTE BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**

#### **A PREGUIÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MEIO DO MUNDO, DISCURSOS SOBRE SAÚDE E FORMAÇÃO**

05 a 07 de dezembro de 2012 – Universidade Federal do Amapá

### **EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: UM PROBLEMA HISTÓRICO-CRÍTICO**

Por: Celi Zulke Taffarel – Professora Dra. Titular FACED/UFBA<sup>[1]</sup>

#### **RESUMO**

Para tratar da formação de professores de Educação Física e o campo da saúde exponho, inicialmente, a situação da formação na Educação Física, para problematizar este percurso histórico a partir das categorias “formação do ser humano”, “modo de produção”, “cultura corporal” e “saúde”. Após problematizar e conceituar, apresento uma proposição para a formação de professores para enfrentar a contradição presente no trato com o conhecimento e sua fragmentação e negação, sugerindo a organização do trabalho pedagógico por sistema de complexo, por exemplo, o sistema de complexo esporte e saúde, ginástica e saúde para tratar deste conhecimento na formação acadêmica inicial e continuada com inserção do professor de Educação Física nos espaços formativos nos sistemas educacional, saúde, esporte e lazer e outros.

#### **APRESENTAÇÃO**

[...] Na elaboração dos problemas histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deve demonstrar por obrigação que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação. Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais “avançado” quem se coloca do ponto de vista segundo o qual o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como um momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (e o adversário é, talvez, todo o pensamento passado) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias

(no sentido pejorativo, de cego fanatismo ideológico), isto é, significa colocar-se em um ponto de vista “crítico”, o único fecundo na pesquisa científica. (GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialéticas da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 31).

Participo deste evento em dois momentos específicos. As contribuições que trago estão sintetizadas no presente texto e respondem à solicitação da organização do II Congresso de Educação Física (CEF) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e IV Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte (CONCENO) que tem com temática “A preguiça da Educação Física no meio do mundo, discursos sobre saúde e formação”.

Considerando que este evento acolhe as ideias das Semanas Acadêmicas do Curso de Educação Física da UNIFAP realizadas em 2009 e 2010 e do I Congresso de Educação Física da UNIFAP em 2011, dos I, II e III Congressos Norte Brasileiro de Ciências do Esporte (2006 em Macapá/AP, 2008 em Belém/PA e 2010 em Belém e Castanhal/PA), reconheço que uma longa trajetória já foi percorrida, temáticas foram debatidas, conhecimentos sistematizados e tratados em debates, assim como posições políticas foram assumidas em Cartas e Manifestos. Admito também, assim como a Comissão Organizadora, que o aprimoramento dos eventos se dará:

[...] no sentido de ampliar o público participante, a organização e as parcerias, pois se somam na organização do evento a Coordenação do Curso de Educação Física da UNIFAP, a Comissão Provisória do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no Amapá (CBCE – AP) e a Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE – PA) com apoio das Pró-Reitorias de Ensino de Graduação – PROGRAD – e de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEAC – da UNIFAP e a Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE – DN) (II CONGRESSO..., 2012).

Saúdo a todas as entidades envolvidas e estou me propondo a contribuir no estabelecimento e fortalecimento de relações,

[...] produzidas no tempo histórico aprofundando a compreensão dos diversos e diferentes discursos e experiências que conformam o cotidiano no campo da saúde que podem inspirar orientações para o campo da formação em Educação Física [...] [consolidando assim as] instituições envolvidas no cenário local, regional e nacional como uma Universidade Pública e uma Instituição Científica que contribuem no campo acadêmico da Educação Física com qualidade fortalecendo a teia que envolve a pesquisa, o ensino e a extensão na formação inicial e continuada de professores (II CONGRESSO..., 2012).

Portanto, para contribuir com tais intenções gerais, recuperei os Objetivos Gerais e Específicos do evento, a saber:

- Aprofundar a tematização das questões acerca da saúde e formação no campo acadêmico da Educação Física, suas possibilidades, experiências e implicações no espaço e tempo do mundo do trabalho. Objetivos específicos: - Discutir os avanços e desafios da Carta do Norte da Educação Física Brasileira; - Socializar pesquisas no campo da Educação Física produzidas por docentes e discentes da área; - Proporcionar formação continuada aos/as professores/as de Educação Física e áreas afins; - Proporcionar formação acadêmica, científica e cultural aos/as discentes dos cursos de Educação Física e áreas afins; - Assegurar um espaço de reflexão, discussão, elaboração e apropriação de conhecimentos sobre o campo da Educação Física na Sociedade Brasileira. - Debater conceitos e estratégias inerentes ao desenvolvimento sustentável e intercultural da Educação Física no século XXI em terras amazônicas (II CONGRESSO..., 2012).

As Mesas com as quais contribuí foram organizadas com as seguintes temáticas e ementas:

**MESA 03 - REALIDADES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO CAMPO DA SAÚDE: uma contribuição ao debate na formação docente em Educação Física**

**Ementa:** Base conceitual sobre formação docente em Educação Física. Relações, contradições e possibilidades: objetivação na formação docente em Educação Física a partir do campo da saúde. Construção de referências para a formação docente a partir do campo da saúde. Diretrizes Curriculares. Abordagem multidimensional na formação docente em Educação Física.

## **MESA 06 - EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: APONTAMENTOS POSSÍVEIS**

A outra Mesa que devo contribuir é a Mesa 06, com o seguinte enunciado: **Educação Física e Saúde: apontamentos possíveis**, a qual apresenta a seguinte ementa: Sistematização/apontamentos das mesas individuais a partir das provocações amazônicas.

Compõe esta mesa como Convidado/as: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA); Prof. Dr. Edgard Matiello Junior (UFSC); Profa. Dra. Yara Maria de Carvalho (USP).

O que se segue é uma síntese elaborada a partir da intervenção nestes dois momentos onde coloco e recoloco a problemática histórico-crítica das relações entre Educação Física e Saúde.

O sugestivo título do evento **“A preguiça da Educação Física no meio do mundo, discursos sobre saúde e formação”** merece destaque porque nos chama a refletir sobre a realidade do mundo de hoje que nos propõem, conforme Aducci Novaes, na orelha do livro de Maria Rita Kehl **“O tempo e o cão: A atualidade das depressões”** <sup>[2]</sup>, uma vida de automatismos, de toda as espécies, ignorância, ingenuidade, inércia, fraqueza, velocidade, repetição, e crescimento eu, competitividade exacerbada, intensificação do trabalho, que nos leva ao adoecimento, a um modo de vida que suprime qualquer possibilidade de revolução, ou seja, de luta pela vida digna de todos, porque esta exige tomada de consciência, tempo, estudos, disciplina, dedicação, mobilização e organização. O que se perde diante deste tempo frenético é o próprio **“sentido da vida”**.

**“Do meio do mundo”** porque é justo em Macapá, Amapá, onde cruza a Linha do Equador e onde temos o monumento de 30 metros, referenciando o MARCO ZERO, ponto que corta a cidade em dois hemisférios, o Sul e o Norte. Banhada pelo Rio Amazonas, Macapá com seus 400 mil habitantes, capital de um Estado, Amapá, com 700 mil habitantes nos apaixona pelos seus enormes desafios sócio-econômicos, políticos e culturais.

O Amapá, com uma Universidade Federal do Amapá com 22 dois anos de existência e um Curso de Educação Física com seus seis anos de existência, constitui a região norte do Brasil com mais seis outros Estados – Tocantins, Roraima, Rondônia, Acre e Para e Amazonas. Os nove professores do Curso de Educação Física estão de parabéns pela escolha do título dos eventos.

O título nos chama a refletir sobre **“O Direito a Preguiça”** conforme defendeu Paul Lafargue (1999) e, refletir sobre o Ócio, conforme o elogio formulado por Bertrand Russell em seu livro **“O elogio ao Ócio”**. Refletir sobre a luta por um mundo em que todos possam se dedicar a atividades agradáveis e compensadoras, usando tempo livre não só para se divertir como também para ampliar seu conhecimento e capacidade de reflexão como defendia Rusell. E sito jamais será possível sob a égide do modo de produção capitalista que sobrevive explorando de forma altamente destrutiva, a apropriada classe trabalhadora.

Marilena Chauí, na Introdução do livro de Lafargue (1999, p. 9) inicia chamando a atenção que a preguiça é um dos sete pecados capitais e concluiu após percorrer os clássicos que trataram do ócio em oposição ao trabalho, o ócio como o tempo para ser feliz, que o elogio à preguiça foi um panfleto divulgado em um jornal socialista que se converteu em um dos textos mais lidos entre a classe trabalhadora e estava baseado nos fatos históricos de 1848 (movimento insurrecional popular), 1871 (A comuna de Paris), 1872 (Congresso de Haia e a morte da Primeira Internacional), 1879 (Congresso de Marselha quando é proposto a criação de um partido socialista revolucionário da classe operária).

Ao escrever **“O Direito a preguiça”** Lafargue tem presente a história política e o que a determina, a economia capitalista em geral e em especial a da França. É a crítica da ideologia do trabalho alienado sob o jugo do capital, o trabalho assalariado, seu foco principal. A religião

do trabalho (estranha loucura) Lafargue propunha o pecado da preguiça, condição para o desenvolvimento físico, psíquico e político do proletariado. Marilena Chauí conclui sua apresentação ressaltando que:

[...] Longe, portanto, de o direito a preguiça ter sido superado pelos acontecimentos, é ele que, numa sociedade que já não precisa da exploração mortal da força de trabalho, pode resgatar a dignidade e o autor respeito dos trabalhadores quando, em lugar de se sentirem humilhados, ofendidos e culpados pelo desemprego, se erguem contra os privilégios da apropriação privada da riqueza social e contra a barbárie contemporânea porque podem conhecê-la por dentro e aboli-la. Lutarão, não mais pelo direito ao trabalho, e sim pela distribuição social da riqueza e pelo direito de fruir de todos os seus bens e prazeres. (CHAÍU, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. O Direito a Preguiça. São Paulo: Hucitec, Editora UNESP, 1999, p. 9-56).

Parabéns, mais uma vez, a organização pela escolha coerente e consistente do título dos eventos.

## DESENVOLVIMENTO

*[...] la educacion nunca transcurre em ningún lugar em unas condiciones aisladas, al margen de la realidad em la cual están inmersos los educadores y sus alumnos. Ya que la realidad em cuestión penetra em los más hondo de la atmósfera de todas las instituciones educacionales, desde el hogar familiar y la escuela de párvulos hasta la enseñanza superior, al mismo tempo que em la consciência de los educadores y los alumnos, modelando su problemática essencial y sus critérios de valoración. Por isso mismo, cualquier intento de determinar el carácter y las tareas de la educación debe tomar em consideración dichas reales y concretas condiciones sociales, dentro de las cuales la labor educacional se halla assumida e organizada. (SUCHODOLSKY, Bogdan. Fundamentos de pedagogia socialista. Barcelona, Espanha: Editorial Laia, 1974).*

A formação de professores de Educação Física, atualmente, é regida por diretrizes curriculares aprovadas nos anos de 2001 e 2004. Antes disto temos mais quatro referencias históricas de diretrizes que orientaram a formação dos professores de Educação Física a saber: 1939, 1945, 1967 e 1989 (Quadro 01). As definições de tais diretrizes decorrem da economia política que, em última instância, determina tais diretrizes ou referenciais curriculares de formação de professores de educação física. A estas diretrizes correspondiam uma estrutura curricular em que prevaleciam os conhecimentos advindos da área médica e da área esportiva.

ANO	DECRETO/ RESOLUÇÃO	MODALIDADE	DURAÇÃO DO CURSO
1939	Decreto-Lei 1212/1939	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto-Lei 8270/1945	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1969	Resolução CFE 69/1969	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo	03 anos
1987	Resolução CFE 03/1987	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF	04 anos
2004	Resolução CNE 07/2004	Graduação em Educação Física	04 anos

**QUADRO 01:** Os marcos legais dos cursos de Educação Física no Brasil.

Passamos um século praticamente submetidos à predominância, ou seja, à hegemonia destas áreas do conhecimento. Mesmo com o advento das Ciências Sociais e Humanas, em

especial as disciplinas pedagógicas, considerando a carga horária, nas cinco reestruturações curriculares que ocorreram, prevaleceu à área de conhecimento médico – disciplinas como Anatomia, Fisiologia, Biologia, Medidas e Avaliações Antropométricas, Cinesiologia, Bioquímica, Biomecânica, entre outras – e esportivo – modalidades como futebol, handebol, voleibol, basquetebol, ginástica, entre outras.

O conhecimento advindo da área médica estava fortemente conectado com a medicina clínica daí os estudos na área da Educação Física, por exemplo, se darem muito mais com o ser humano morto do que com o ser humano praticando atividades corporais. Esta situação mudará com o advento dos estudos na área da saúde relacionados com a saúde pública e, mais recentemente, com a denominada saúde coletiva.

O conhecimento advindo da área esportiva estava fortemente relacionado às modalidades esportivas e ao treinamento esportivo. Esta tendência ainda prevalece nos cursos de formação de profissionais, professores de Educação Física no Brasil.

As mais recentes formulações a respeito de formação de profissionais, professores de Educação Física, podem ser reconhecidas na legislação que aprovou a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), instituído pela Lei 9.696 de 01 de setembro de 1998 e, na aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução 07/2004, implantando as diretrizes do curso de graduação em Educação Física. Esta legislação de caráter corporativo, privatista enfatiza a divisão na atuação dos profissionais, professores de Educação Física em campos escolar e não escolar. A isto se contrapõe a concepção de que os espaços formativos não estão restritos a escola e, portanto, cabe ao professor de educação física atuar, tratando da cultura corporal em campos de trabalho em expansão nos sistemas educacional, saúde, esportivo e de lazer, entre outros.

Dados levantados junto ao Ministério da Educação demonstram que existem atualmente estas duas modalidades, em um total de 1.103 cursos de formação distribuídos da seguinte maneira: 663 licenciaturas e 440 bacharelados.

<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA POR MODALIDADE DE CURSO NO BRASIL</b>	
<b>POR GRAU/MODALIDADE</b>	<b>TOTAL DE REGISTRO(S)</b>
1. LICENCIATURA	663
1.1 LICENCIATURA - PRESENCIAL – PÚBLICA	137
1.2 LICENCIATURA - PRESENCIAL – PRIVADA	516
2. BACHARELADO	440
2.1 BACHARELADO - PRESENCIAL – PÚBLICA	67
2.2 BACHARELADO - PRESENCIAL – PRIVADA	373
3. A DISTÂNCIA	10
3.1 A DISTÂNCIA - LICENCIATURA – PÚBLICA	06
3.2 A DISTÂNCIA - LICENCIATURA – PRIVADA	04

**QUADRO 02:** Dados sobre os cursos de Educação Física. FONTE: Ministério da Educação - Sistema e-MEC: Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

A situação no Norte do Brasil é a seguinte em relação à formação de professores de Educação Física:

<b>ESTADO</b>	<b>TOTAL DE INSTITUIÇÃO EF</b>	<b>PRIVADO</b>	<b>PÚBLICO</b>
<b>Acre</b>	03	02	01 federal
<b>Amapá</b>	04	03	01 federal
<b>Amazonas</b>	07	05	01 federal 01 estadual
<b>Roraima</b>	03	01	01 Estadual 01 IFRR
<b>Pará</b>	06	04	01 estadual 01 federal com 2 cursos
<b>Rondônia</b>	07	06	01 federal - UNIR
<b>Tocantins</b>	07	07	0

Quadro 03: Instituições com cursos de Educação Física.

Constatamos que existe um total de 37 Instituições, sendo 09 públicas; 28 privadas com um total de 55 cursos. Destes, 34 são licenciaturas, 18 bacharelados e 03 na modalidade à distância.

Lamentavelmente, no Norte do país, na formação acadêmica, acentua-se a tendência de cursos de bacharelados, por iniciativa das instituições privadas. Quanto à atuação profissional, está sendo enquadrada pela atuação do CREF/CONFED nos campos de trabalho, restringindo a atuação do professor aos espaços formativos no interior da escola e restringindo a atuação em outros espaços formativos do sistema de saúde, sistema esportivo e de lazer entre outros. Levanto a hipótese de que, também no norte do Brasil, prevalecem na formação de professores de Educação Física as tendências predominantes na formação de professores em geral, a saber, o relativismo epistemológico e a pedagogia escolonivista e neotecnicista baseada nos pilares do projeto de mundialização da educação, que tem no construtivismo sua base teórica e na formulação do “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer” e “aprender a conviver” sua base pedagógica. Tendências estas que esvaziam a formação dos professores, a escola e rebaixa a função social do currículo que é elevar a capacidade teórica, a atitude científica, a reflexão crítica dos estudantes. (DUARTE, 2003; 2005).

Defendemos que os professores formados nos cursos de licenciatura devem ter desenvolvida uma consistente base teórica, a atitude científica, a consciência de classe, a formação política e a compreensão para atuação em organizações revolucionárias. Defendemos que os professores de Educação Física podem atuar junto às populações que residem na cidade, no campo, nas florestas e nas águas, nos sistemas educacionais, saúde, esporte e lazer, áreas de reforma agrária, aldeias indígenas, populações ribeirinhas, entre outros espaços formativos onde seja exigido o trabalho pedagógico no trato com o conhecimento da cultura corporal.

Reconhecemos, no entanto, que o fator limitador da atuação do professor não é a capacidade da universidade de garantir uma sólida e consistente formação acadêmica na universidade e, muito menos, a necessidade das populações do norte, mas, sim, a ingerência de um Conselho Profissional que defende interesses corporativos, privatistas, que se sobrepõe aos interesses das populações necessitadas, aliados ao projeto de mundialização da Educação (MELO, 2004).

Analisando os dados expostos acima, concluímos que a tendência no Norte do Brasil, como no restante do país é: a) o crescimento da iniciativa privada; b) o crescimento dos cursos de bacharelado e; c) ampliação das vagas em cursos à distância; d) o esvaziamento e rebaixamento teórico na formação acadêmica.

Reconhecemos, ainda, na análise de currículos de formação acadêmica na Educação Física, quatro grandes contradições que encontram seus contrários nos embates travados no campo das ideias pedagógicas e epistemológicas, a saber:

- a) Dicotomia Licenciatura-Bacharelado X Formação Unificada – Licenciatura Ampliada com consistente base teórica para campos em expansão;
- b) Dicotomia Corpo e Mente X Formação Integral Omnilateral;
- c) Dicotomia Teoria e Prática X Práxis e;
- d) Dicotomia do Conhecimento X Interdisciplinaridade e Sistemas de Complexo.

Para enfrentar estas contradições são necessárias categorias densas de realidade para podermos problematizar e, de forma superadora, apresentar proposições curriculares.

Nesse sentido apresentamos os conceitos que se seguem, sobre ser humano e formação humana, modo de produção, cultura corporal e saúde, para na sequência propor o trato com o conhecimento através do sistema de complexo (PISTRAK, 2000; TAFFAREL E COLAVOLPE 2007; TAFFAREL, 2010).

O ser humano evoluiu no tempo e no espaço, em movimento e sujeito às leis da física, da matéria que não se pensa até a matéria com consciência. Este processo demandou milhões de anos da atividade física da matéria, até o ponto da constituição das células vivas (constituição do biológico, ser vivo) e da transformação da matéria viva, através da utilização

das ferramentas e do trabalho, em seu sentido ontológico, possibilitando assim que sob a base biofísica se desenvolvessem as complexas estruturas psicológicas que nos permitem hoje sermos regidos predominantemente por leis sócio-históricas. Identificamos, portanto, três grandes fases que implicaram em saltos qualitativos nesta evolução, a saber: da matéria regida por leis físicas; a matéria regida por leis biofísicas e; a fase atual regida por leis sócio-históricas, resultantes da relação do ser vivo com a natureza, intercâmbio este que, pelo trabalho humano, produziu os meios de garantir a existência, a cultura humana. Nesta fase, somos regidos por leis sócio-históricas e não somente por leis físicas e biofísicas. Períodos regidos por leis dialéticas – a luta dos contrários, os saltos qualitativos e quantitativos, as contradições. Portanto: das leis físicas; as leis biofísicas; as leis sócio-históricas evoluímos para sermos o que somos atualmente, seres humanos que sabem das consequências dos seus atos. Seres que aprendem e se desenvolvem em dadas relações de produção da vida (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2006).

Apesar desta evolução a humanidade ainda está organizada em um modo de produção pré-histórico onde as forças produtivas estão em franca decomposição, destruição e degeneração. O ser humano sob o modo de produção capitalista destrói o seu próprio habitat. Tendência esta explicada a partir do modo de produção capitalista, que subsumiu o trabalho ao capital – ver exemplo cinematográfico em <http://www.youtube.com/watch?v=Ho8SYOQtU4>

A história da humanidade pode ser reconhecida, portanto, nos diferentes modos de produção. Mas o que são modos de produção? É a categoria da obra de Marx e Engels que expressa à totalidade das relações, nas quais estão inscritas as práticas humanas, sendo, ao mesmo tempo, expressão que carrega o particular, o trabalho com atividade vital humana e, o universal, a sociedade, as relações sociais contraditórias e dialéticas que os homens estabelecem ente si no processo histórico de realizar o trabalho de produção da existência.

Os modos de produção estudados por Marx em sua obra “Formações Econômicas Pré-capitalistas” e “O Capital” e, por Engels, em seus Livros “O trabalho na transformação do macaco em homem” e “A Dialética da Natureza” foram: Modo de produção Primitivo, Comunal, Asiático, Antigo (Grécia e Roma), Germânico, Feudal, Capitalista.

A cada modo de produção correspondeu um grau de desenvolvimento da cultura em geral e em especial da cultura corporal, e corresponderam sentidos e significados das práticas corporais socialmente referenciadas. Hoje, no modo de produção capitalista, século XXI, podemos constatar que o grau mais avançado da elaboração da cultura corporal reside no esporte, em especial o esporte de alto rendimento.

Portanto, os homens não nascem humanos, não nascem praticando esporte, mas humanizam-se, esportivizam-se, por apropriação da cultura (LEONTIEV, 1978; 1977, 2007), desenvolvendo as suas funções psicológicas elementares até as funções superiores, funções estas que constituem a psique humana e que são: Sensação; Percepção; Emoção; Atenção (voluntária/involuntária); Memória (voluntária/voluntária); Linguagem; Pensamento; Sentimentos.

Segundo Vigotsky (1995), toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico; em princípio entre os homens como categoria inter-psíquica e, logo, no interior da criança como categoria intra psíquica. Daí decorre a relevância e importância da função social dos adultos, da família seja ela de qualquer configuração, da escola e demais instituições sociais.

Segundo Saviani (2003), podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003). Portanto, o trabalho educativo é vital para a humanidade, correspondendo à escola a função social de garantir o desenvolvimento das funções psicológicas dos seres humanos pelo acesso a cultura e os meios de produção da cultura, em especial no nosso caso, a cultura corporal.

A partir destes conceitos básicos do que é ser humano, formação humana em dadas relações de produção da vida, em dados modos de produção (ENGELS, 1979, 1990), podemos

conceituar o que é Cultura Corporal. É resultante do processo das relações de intercâmbio, influência recíprocas, determinadas pelo modo de produção da vida, entre o ser humano e a natureza, através do trabalho, que produz a cultura corporal – jogos, dança, ginástica, luta, esporte e outros – com atribuições de sentidos e significados, decorrentes das relações interpessoais e intrapsíquicas e as relações de classe. A Cultura Corporal, acumulada historicamente enquanto patrimônio da humanidade passa a ser sistematicamente tratada nas instituições, em especial nos espaços formativos e na escola, com a denominação de Educação Física. O grau mais avançado da cultura corporal no capitalismo é o esporte.

É a cultura corporal o mais avançado no que diz respeito à elaboração humana e, portanto, o objeto de estudo da Educação Física.

Não se trata aqui de delimitar a abordagem da Educação Física à atividade física, exercício físico (PITANGA, 1998; GUEDES E GUEDES, 1995), ao corpo (BRUHNS, 1985), ao movimento humano (LE BOULCH, 1971), a corporeidade (ASSMAN, 1994), a Motricidade Humana (MANOEL SERGIO 1991). Não se trata aqui de privilegiar leis físicas, leis biofísicas para explicar a elaboração humana no campo da cultura corporal. Trata-se de considerar as leis sócio-históricas e, portanto, a teoria histórico cultural para explicar e tratar da cultura corporal. Para exemplificar mencionamos a teoria do Jogo de Elkonin (2009) que explica como nos tornamos humanos nas relações sociais em dados modos de produção jogando e com isto desenvolvendo as nossas funções psicológicas superiores, o que nos permite sermos humanos.

A cultura corporal incorpora estes conceitos para uma abordagem mais ampla visto que parte do mais avançado, do mais elaborado, da totalidade, do mais geral, que explica o que somos, porque agimos como agimos e quais nossas possibilidades ontológicas e históricas de humanização através da cultura corporal. São estes elementos da cultura corporal – jogo, dança, lutas, esporte, ginástica entre outros, que delimitamos para tratar nos espaços formativos e dar rumos a formação humana, seja no sistema educacional, de saúde, de esporte e lazer ou outros sistemas organizativos da cultura humana.

Segundo Langlade e Langlade (1972), ao longo da história da humanidade, as atividades corporais que compõe o campo da cultura corporal foram sistematicamente utilizadas com sentidos e significados atribuídos de acordo com as necessidades das classes hegemônicas.

Delimitando a análise das atividades corporais ao período dos anos 1800, vamos verificar que estas passam a compor, enquanto conteúdos, a cultura pedagógica das escolas. Os subsídios para orientar pedagógica e tecnicamente tais atividades advinham de áreas artísticas e científicas e correspondiam ao grau de desenvolvimento destas ciências neste período histórico, período de ascensão do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico com suas características básicas: exploração do trabalho humano via trabalho assalariado, consolidação do Estado burguês e dos valores da burguesia através das instâncias da sociedade – família, escola e outras.

O pensamento médico, higienista e eugênico, nacionalista, positivista, empírico-analítico, predominante nos séculos XVIII e XIX, perpassou, tanto na Europa quanto na América Latina, as propostas pedagógicas da Educação Física. Era este o pensamento científico hegemônico.

Duas dissertações de mestrado defendidas respectivamente na UFBA, por Pinto (2012) e na UNICAMP por Pinho (2011) que tratam da categoria saúde na formação dos professores de Educação Física são elucidativas sobre o que é e o que pode vir a serem as relações entre Educação Física e Saúde na formação de professores.

Pinto (2012) em sua pesquisa teve como objeto de estudo a relação educação física e saúde, analisando esta relação nos currículos de graduação em educação física das universidades federais do nordeste. Tratou a categoria saúde como um processo, síntese de múltiplas determinações, onde as dimensões biológicas e ambientais da vida humana estão subsumidas às características do modo de produção de cada sociedade em seu desenvolvimento histórico. Analisando as concepções de: sociedade, homem, formação, relação teoria e prática, educação física e a concepção de saúde, presentes nos Projeto Político Pedagógico e Matrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura da UFAL, Bacharelado



da UFAL, Licenciatura da UFRPE, Licenciatura da UFRB, Licenciatura da UFC, Bacharelado da UFC, Licenciatura da UFBA, e Licenciatura da UFS, ficou evidente a não incorporação do debate mais avançado na área da saúde e a não consideração do que já vem sendo produzido na educação física a partir dessa aproximação com a saúde coletiva. Segundo Pinto (2012) A maioria dos cursos de graduação ainda está pautada numa concepção reducionista de saúde (liga à idéia higienista), baseada no positivismo enquanto teoria do conhecimento e no paradigma do estilo de vida ativa". A autora inferiu dos dados empíricos que o único currículo que avança na discussão da relação educação física e saúde é o da Universidade Federal da Bahia, pois: defende a formação na perspectiva omnilateral; propõe a organização do trabalho pedagógico a partir do sistema de complexos; e ainda, propõe a construção do complexo cultura corporal e saúde. Com base em sua investigação Pinto (2012) propõe como possibilidade de superação a" construção de um complexo de estudo que trate da relação entre o homem, a cultura corporal e a saúde e aponta alguns elementos estruturantes que devem compor essa proposta. O complexo deve ter como tema central a saúde e sua relação com a educação física.

Pinho (2011) inseriu sua pesquisa na temática geral da Formação de Professores e na luta política pela qualidade dessa formação, especialmente no campo da Educação Física. Seu objetivo principal foi identificar e analisar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam os currículos para formação de professores de Educação Física, particularmente no trato com o conhecimento da relação Educação Física/Saúde. Pinho (2011) argumenta em sua justificativa que é necessário superar o "colonialismo epistemológico" que determina historicamente a dependência da área de conhecimentos oriundos de outros campos do saber, caracterizando a Educação Física como um campo de ciências aplicadas, dificultando sua autonomia e desenvolvimento epistemológico. Pinho (2012) reconhece que uma nova proposição teórica vem sendo desenvolvida onde são abordados com prioridade os problemas concretos da prática profissional e as necessidades do desenvolvimento educacional e social da realidade brasileira. Argumenta ainda que esta nova abordagem contribuirá para a reconceptualização dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, especialmente acerca da relação Educação Física/Saúde. Pinho (2011) parte da proposta sobre Metodologia do ensino crítico superadora, proposta pelo "Coletivo de Autores", em 1992 que está fundamentada na teoria marxista e na pedagogia socialista. Para Pinho (2011), os embates no interior dos projetos de formação de professores de educação física são expressões da luta de perspectivas diferenciadas no campo da educação e, no âmbito mais geral, dos interesses em conflito dentro da sociedade. A compreensão do conflito entre diversos projetos de sociedade é perpassada pela análise das contradições das relações de produção e se expressam através de diversas mediações, dentre elas, nos currículos para formação de professores em geral, e em particular, da Educação Física. Para compreender estes conflitos e buscar superações Pinho (2011) propões que é necessário identificar os fundamentos teóricos que dão suporte a esses projetos de formação profissional. Respondendo a sua pergunta científica sobre como se apresentam os fundamentos teóricos metodológicos acerca da relação Educação Física/Saúde nos currículos de formação de professores no Brasil, após uma extensa pesquisa bibliográfica e documental sobre os conteúdos delimitados nas legislações, com enfoque nas resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), e programas dos cursos de Educação Física dos cursos de formação profissional em educação física da UNICAMP a autora concluiu que prevalecem o colonialismo epistemológico, tanto nas diretrizes quanto na proposta de formação nos cursos de Educação Física da Unicamp e que para efetivamente reconceptualizar o currículo é necessário alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento decorrente da relação Educação Física e Saúde.

Alves (2012) ao tratar do tema sobre "Educação Física e qualidade de vida" recupera as elaborações presentes nos textos de ESCOBAR (2009), e do coletivo composto por BAGRICHEVSKY, PALMA, ESTEVÃO, DA ROS, (2006) para apresentar a crítica as concepções de saúde e apresentar os desafios para a área.

Vamos verificar pela análise dos currículos de formação de professores de Educação Física implantados no Brasil no século XX e início do século XXI, que o conhecimento científico

da área médica, agora ampliado como área da Saúde, abrangendo não somente o que decorre da Medicina Clínica, mas incorporando as outras disciplinas da área da saúde como Nutrição, Enfermagem, Farmácia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Fisioterapia, Neurociências, entre outras, tem um caráter patogênico, porque referenciado na concepção de saúde como ausência de doenças. Esta concepção é confrontada com a concepção de saúde pública desenvolvida principalmente na Inglaterra e com a concepção de Saúde Coletiva, basicamente desenvolvida na América Latina em especial no Brasil, (<http://www.youtube.com/watch?v=Zm28NKmOxz0>), que tem no Sistema Único de Saúde a sua expressão organizacional mais avançada. (CARVALHO E CECCIM, 2012; CARVALHO E FREITAS 2006; CASTELLANOS, 2012).

A este paradigma predominante de saúde como ausência de doença, opõe-se a ideia de saúde como “o sentido da vida” e ganha força, sem ser ainda hegemônica, a ideia de “Salutogêneses”.

O conceito integral de saúde, como o sentido da vida, é a base da teoria da "Salutogênese", desenvolvida por Aaron Antonovsky em oposição à predominante teoria da "Patogênese". Esta concepção foi inicialmente apresentada, nas Ciências da Saúde, por Aaron Antonovsky em duas pesquisas (1979 e 1987) (BASSOLI, 2004). "Salutogênese" vem do latim "saluto" e significa "saúde"; "gênese" se refere à "origem". Portanto, a salutogênese procura saber: “De onde vem a saúde?”. A “Patogênese” significa “doença” e se refere à origem das doenças. A pergunta colocada na perspectiva do paradigma da “salutogênese” é: quais os fatores que garantem a vida saudável? A pergunta colocada na perspectiva do paradigma da “Patogênese” é como a atividade física regular pode prevenir possíveis doenças e compensar os “fatores de risco”?

A concepção de “Salutogênese” supera a perspectiva dos fatores de risco e busca-se a origem da saúde, ou seja, tudo aquilo que nos deixa saudáveis e garante a vida, tudo que contribui para a manutenção da nossa saúde ou para a sua recuperação. Antonovsky (1979; 1987 apud BASSOLI, 2004) igualmente descobriu causas. Ele denominou-as “fatores de proteção”. A partir disso, ele desenvolveu um modelo que foi além do modelo biomédico, centrado no corpo. Esta concepção destaca numerosos fatores de proteção localizados em diferentes níveis, frequentemente chamados também de "recursos de resistência". Destaco como essenciais três destes fatores, a saber: a) sentido da vida em dadas relações de produção; b) autoestima construção da subjetividade humana pela internalização e; c) assistência social.

Esta concepção não é predominante porque as ideias de uma época são as ideias hegemônicas da classe dominante (MARX; ENGELS, 2007). Estas ideias dominantes devem ser combatidas no plano político, ideológico e econômico, que é onde se trava a luta da classe trabalhadora para a sua libertação do jugo do capital.

Levando em consideração as influências do pensamento médico desde os anos 1800 até o início dos anos de 1900, nos cabe perguntar pelas razões da predominância do paradigma médico baseado na doença. As respostas estão justo nas raízes do modo de produção capitalista, um modo de produção altamente destrutivo e degenerado da vida na sociedade.

Observando o quadro abaixo apresentado por Langlade e Langlade (1972) vamos observar a grande influência nas propostas pedagógicas dos militares, dos médicos, dos fisiologistas e anatomistas que, com os recursos científicos disponíveis à época, respondiam às necessidades do capital: manter a classe trabalhadora viva e “saudável” para ser explorada. Isto é verificável quando adentramos nas contribuições dos médicos, anatomistas, fisiologistas que contribuíram com o desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas e dos Movimentos do Centro, Norte e Leste. Entre estes movimentos o que conseguiu alcançar grande repercussão no Brasil foram as contribuições do Movimento do Norte com a ginástica neo-sueca. O banco sueco, os espaldares suecos e muitos outros aparelhos ainda são encontrados e utilizados nas escolas de formação de professores de Educação Física no Brasil.

Este conhecimento científico advindo da área médica, hoje delimitada como área da saúde, passou a predominar e, até hoje, penetra os currículos de formação de professores com esta abordagem da “patogênese”, da doença, da compensação, prevalecendo.

Observando os recursos distribuídos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre os bolsistas de produtividade da área constatamos que a maioria dos recursos são para pesquisas destinadas à área da “Saúde e Atividade Física” que estão voltadas para o paradigma da doença – doenças crônico-degenerativas, diabetes tipo 1 e 2, hipertensão, obesidade, doenças próprias do envelhecimento, entre outras. Para constatar isso, basta acessar os grupos de pesquisa, os doutores em produtividade em pesquisa que recebem recursos públicos para pesquisar e lá vamos identificar suas pesquisas e a predominância de estudos sobre doenças.

Ao tratar do conceito de saúde Almeida Filho (2011) faz um exaustivo percurso para apresentar a saúde como um problema, um fenômeno, uma medida, uma ideia, um valor, um campo de práticas e a saúde como síntese. Abre seu escrito destacando a “flagrante pobreza teórica do campo epidemiológico” (2011, p. 7). Destaca que todos querem saber o que é saúde e que tal questão se mantém atual como desafio provocado por esta justa demanda social e política. Levanta a hipótese de que a lacuna teórica decorre porque o conceito de “saúde” constitui um “ponto cego” que os atuais paradigmas não permitem ver. Ao apresentar uma sumula de duas décadas de estudos Almeida Filho (2011, p. 150) conclui que a Saúde Coletiva configura um novo paradigma, quiçá um campo social aberto, empenhado em uma luta contra hegemônica pela emancipação das populações oprimidas por estruturas reprodutoras de desigualdades econômicas, dominação política e alienação social.

Podemos, portanto, concluir provisoriamente, para propor a superação na formação de professores de Educação Física, que o campo da Saúde foi delineado historicamente e pode ser identificado nos estudos a partir da influencia da área da Medicina Clínica até a área da Saúde Coletiva carecendo, no entanto de estudos que superem o atual reconhecido vazio teórico.

É necessário, no entanto, reconhecer os esforços que estão sendo empreendidos para alterar este paradigma, destacando-se os esforços dos que trabalham com a Saúde Coletiva (FRAGA, A.; WASHS, F. 2007). Os exemplos de trabalhos nesta linha são os de Yara de Carvalho na USP (ver mais in: <http://www.youtube.com/watch?v=S4o7DAm3g2c>) e de Edgard Matiello Júnior na UFSC (MATIELLO JR, CAPELA E BREICH, 2010).

Outro esforço a ser considerado é o que vem sendo realizado no Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da UFBA. O esforço advém dos que estão trabalhando abordagens de disciplinas da área da saúde com base na teoria histórico-cultural, o que implica transcender aos estudos de caráter físicos e biofísicos agregando o conhecimento ontológico e histórico na abordagem de tais conteúdos, por exemplo, a disciplina Biomecânica Aplicada a Educação Física. Outro esforço é o do eixo curricular da Práxis que contempla as disciplinas de Prática de Ensino (I, II, III, IV) cujo objeto é a aproximação ao trabalho pedagógico, à docência no trato com os conteúdos da cultura corporal e, as disciplinas de Estágio (I, II, III, IV) com aproximações aos campos de trabalho com supervisão. Este eixo instrumentaliza os estudantes com conteúdos advindos dos fundamentos da área da saúde com interfase com a Educação Física. O esforço nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico I, II, II e Trabalho de Final de Curso, para desenvolver, pela aprendizagem de técnicas de pesquisa e domínio do instrumental metodológico dialético materialista histórico a atitude científica que permite analisar as problemáticas do campo das relações Educação Física e Saúde com radicalidade, de conjunto e com uma visão de totalidade.

E por fim, os esforços dos componentes do Grupo LEPEL/FACED/UFBA que estão redigindo, em intercâmbios científicos, dissertações, teses e produzindo textos sobre a temática Educação Física e Saúde, conforme destacamos com a apresentação das dissertações de Pinho (2011), Pinto (2012) e o texto de Alves (2012).

Advém daí uma conceituação que amplia a concepção de saúde para o “sentido da vida”, rompendo com o paradigma da saúde como ausência de doença, saúde centrada no corpo biológico, no corpo biofísico, saúde centrada na Medicina Clínica, saúde centrada nas

disciplinas fragmentadas da área da Saúde, mas, englobando contribuições de outras ciências como a Ciência da Terra, Sociais, Humanas, as Artes. Em especial, centra esforços na instrumentalização, no ensino da Teoria Histórico-Cultural, com base no método materialista histórico-dialético.

São experiências pedagógicas que estão acumulando um conhecimento que nos permitirá avançarmos nas proposições sobre as relações entre Educação Física e Saúde e na formação de professores de Educação Física.

As raízes da influência predominante da área médica na Educação Física brasileira, segundo Carmem Lúcia Soares (1997), estão na Europa, centro do desenvolvimento do modo de produção capitalista nos séculos XVIII e XIX, onde se desenvolveram os estudos que penetraram no campo da Ginástica e influenciaram decisivamente os rumos da Educação Física no Brasil. Langlade e Langlade (1972) nos apresentam tais influências ao estudar, ao longo da história da humanidade, a cultura corporal, as Escolas Alemã, Sueca, Francesa e os Movimentos Ginásticos, do Centro, do Norte e do Leste.

Para enfrentar a contradição presente nestas abordagens que se acentuam quando entram na área de formação de professores de Educação Física, pela argumentação de que, para tratar da área da “Atividade Física e Saúde”, é necessário um profissional bacharel e não um professor estamos propondo a formação unificada estruturada em torno do trabalho como princípio educativo, a concepção omnilateral de formação humana, tendo como objeto de estudo a cultura corporal e a estruturação do currículo nos eixos de conhecimentos sobre: Fundamentos da Educação Física/Ciências do Esporte; Formação Científica (atitude científica)/Metodologia do Trabalho Científico; Conteúdos Específicos do Campo da Cultura Corporal e; Práxis Pedagógica – Prática do Ensino-aprendizagem e Estágio Supervisionado.

Estes quatro eixos, que propomos para experiência científica, devem ser perpassados por módulos organizados de maneira a garantir as vivências, experiências, aprendizagens e o desenvolvimento das competências globais e habilidades necessárias para o exercício da docência em espaços formativos escolares e não escolares e integrar os conhecimentos em sistemas de complexos como, por exemplo, o Sistema de Complexo “Relação Esporte e Saúde”, “Ginástica-Estética e Saúde”, “Relação Ser humano-Água-Saúde”, “Relação Jogo e Sociabilidade”, “Lutas: do Agonístico ao Educativo Solidário e Lúdico”, entre outros; complexos estes que nos reportem à gênese do conhecimento, às problemáticas enfrentadas, à elaboração dos conceitos básicos até à ampliação da compreensão do real concreto e à autodeterminação dos sujeitos em torno da cultura corporal, respeitando-se, assim, os ciclos de aprendizagem – da constatação do real, sua sistematização, ampliação e aprofundamento para a ação autodeterminada (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Sistemas estes a serem tratados nos espaços de trabalho em que os professores deverão atuar, a saber, entre povos do campo e da cidade, das florestas e das águas, no sistema escolar, sistema único de saúde, sistema esportivo e de lazer, sistema cultural, sistema de reforma agrária, entre outros. Sistemas a serem orientados pela Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV; 1978, VIGOTSKY, 1995) e a Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2003), que propõe partirmos da prática social, problematizarmos esta prática, nos instrumentalizarmos para, em um processo de objetivação mais elevado (catarse), retornar à prática em outro patamar qualitativo, em um permanente processo de revolução <sup>[3]</sup>.

## CONCLUSÃO

[...] O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio. A produção de ideias, de representações, da

consciência, está, em princípio, imediatamente interlaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real... A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real. (MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo, Boitempo: 2007 p. 93-94).

No sentido dos desafios, concluímos que - em tempos de acentuação da barbárie e de enfrentamento das questões referentes às exigências sociais por uma melhor “qualidade de vida,” prioritariamente para a elevação dos índices de saúde da população, colocadas pelos que atribuem às práticas corporais, esportivas e de recreação um papel determinante nessa área -, evidencia-se a responsabilidade da Educação Física neste sentido, o que traz duas exigências aos profissionais da área. A primeira, de realizar análises mais radicais da realidade social atual e, outra, de elaborar uma teoria pedagógica mais avançada, entendendo por “avançada” uma teoria científica que reconheça o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas recolocando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes. A segunda diz respeito a formação de Professores de Educação Física e a reconceptualização curricular visando contribuir com um projeto de formação omnilateral e de modificação das bases epistemológicas da produção científica na Educação Física rompendo com o relativismo e o colonialismo epistemológico. Isto implica em defendermos para a formação:

- 1) Uma sólida formação teórica interdisciplinar com base na possibilidade histórica da formação omnilateral;
- 2) A indissolubilidade entre teoria e prática, no sentido da construção da práxis revolucionária, constituída a partir do trabalho socialmente útil como princípio educativo.;
- 3) O trato com o conhecimento organizado em sistema de complexos, com o método dialético materialista histórico que possibilita uma visão da totalidade, de conjunto, radical e rigorosa do real de onde se parte para problematizar, se instrumentalizar, objetivas nova prática social em patamares qualitativos mais avançados;
- 4) A gestão coletiva a partir da criação de novas formas de organização com base na auto-direção estudantil levando em consideração a auto-determinação dos sujeitos históricos que compõe o trabalho pedagógico;
- 5) Desenvolvimento do currículo com base na realidade atual e no compromisso social, a partir da compreensão histórico-social do trabalho e da necessidade do acesso aos bens culturais a todos que participam de sua produção;
- 6) A Formação continuada em oposição à especialização precoce e formação ampliada na licenciatura em oposição à fragmentação da profissão entre Licenciatura e Bacharelado;
- 7) Avaliação permanente, organizada de forma coletiva que abarque a totalidade da instituição formativa, incluindo seus docentes, a aprendizagem e todos os programas e projetos desenvolvidos na instituição, pois se não avaliamos, como poderemos dar saltos qualitativos.

A reflexão aqui posta não pode ser desarticulada da compreensão de Projeto Histórico (FREITAS, 1987). O Projeto histórico é o eixo em torno do qual devem ser definidas as orientações pedagógicas. Tratamos no presente texto das relações entre Educação Física e Saúde, destacando o nexos entre o projeto histórico superador do projeto capitalista que está levando a humanidade à barbárie, propondo avançarmos na transição rumo ao socialismo, que se expressa na formação de professores de Educação Física com proposições curriculares que assumem tal posição de classe.

A discussão em torno dos projetos históricos ou, mais apropriadamente, dos projetos históricos subjacentes às proposições progressistas na área educacional para a formação de professores de Educação Física é necessária para entendermos melhor a aparente, e só aparente, identidade do discurso transformador.

O Projeto Histórico, segundo Freitas (1987) enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Tais projetos fornecem bases para os partidos políticos.

O aqui exposto sobre a formação do professor de Educação Física e a área da saúde, alia-se ao que estamos denominando de pilares do projeto de formação humana omnilateral no período de transição do capitalismo para o socialismo, que são os seguintes: a) consistente base teórica marxista; b) consciência de classe; c) formação política e; d) organização revolucionária. Isto se desenvolve desde a Educação Infantil, articulando o conhecimento, tendo o trabalho como princípio educativo, a auto-organização dos estudantes e o trato com o conhecimento por sistema de complexo.

A UFBA necessita instalar seu Instituto de Ciências do Esporte, construir o seu Complexo Esportivo Educacional Popular para estudar, pesquisar, investigar e elaborar a política de esporte e lazer como direito de todos os trabalhadores. Acorda UFBA...

Continuemos.

## REFERÊNCIAS

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

ALVES, Melina. **A produção do conhecimento e compromisso social com a qualidade de vida:** proposições da Educação Física. In: Anais do V Fórum de Educação Física e III Encontro de Produção Científica – URCA, UEC, Cariri/CE, 2012.

AN TONOWSKY A. **Health, stress and coping.** New Perspectives on Mental and Physical Well-Being. San Francisco, Washington, London. 1979.

\_\_\_\_\_. **Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well.** São Francisco: Jossey-Bess, 1987.

ASSMAN; Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** 2 Ed. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1994.

BAGRICHEVSKY, Marcos. PALMA, Alexandre. ESTEVÃO, Adriana. DA ROS, Marco. (org). A **Saúde em debate na educação física** – volume 2. Blumenau: Nova Letra, 2006.

BASSOLI, A. **O tema saúde na Educação Física Escolar:** uma visão patogênica ou salutogênica? In: KUNZ, E.; HILDEBRANT-STRAMANN, R. Intercâmbio Científico Internacional em Educação Física e Esporte. Ijuí, Unijuí, 2004. p.241-262.

BRUHNS, Heloisa (Org.) **Conversando sobre o corpo.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1985.

CARVALHO, Yara Maria de; CECCIM, Ricardo Bung. **Formação e Educação em Saúde: aprendizagens coma a saúde coletiva.** In: <https://www.ucs.br/prosaude/.../CECCIM%20e%20CARVALHO.pdf>. Acesso em 05/12-2012.

CARVALHO; Yara Maria de; FREITAS, Fabiana Fernandes de. **Atividade física, saúde e comunidade.** Educação Física e Saúde Coletiva. In: Caderno Saúde Coletiva. Núcleo de Estudos de Saúde Coletiva. V.XIV, N.3, Jul. Set. 2006, RJ: 14 (3): 489-506.

CASTELLANOS, Marcelo. **Conceito de Saúde Coletiva.** In: <http://www.youtube.com/watch?v=Zm28NKmOxz0>. Acesso em 05/12/2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez. 1992.

DUARTE, Newton (Org.) **Sobre o construtivismo**. 2 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas/SP: Autores Associados. 2003.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. 2 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 Ed. Global Editora, 1990.

ESCOBAR; Micheli Ortega. **Crítica à perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física**. In: Boletim Germinal n.06 03/2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#dois>. Acesso em 18/09/2012.

FRAGA, Alex Branco; WASHS, Felipe. **Educação física e saúde coletiva**. Políticas de Formação e Perspectivas de Intervenção. Série Esporte, Lazer e Saúde; Ministério do Esporte. Editora UFRGS, 2007

FREITAS, Luiz Carlos. **Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano IX, v. 09, n. 27, p.122-140, set. 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIFAP; IV CONGRESSO NORTE BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2012. **Apresentação**. Macapá, 2012. Disponível em: <http://educacaofisicanomeiodomundo.wordpress.com/apresentacao/> . Acesso em 05 dez. 2012.

KEHL. Maria Rita. **O tempo e o cão: A atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

LAFARGUE; Paul. **O Direito a Preguiça**. Introdução de Marilena Chauí. São Paulo. Editora Hucitec, Editora da UNESP, 1999.

LANGLADE E LANGLADE. **Teoria Geral da Ginástica**. Buenos Aires: Stadium, 1972.

LE BOULCH, Jean. **Hacia uma ciência del movimento humano**. Introdução a la psicokinética. Buenos Aires, Argentina: Editora Paidós, 1971.

LEONTIEV. Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. **O homem e a Cultura**. In: Desporto e Desenvolvimento Humano. Lisboa: Seara Nova, 1977.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo:Boitempo Editorial, 2007.

MATIELLO JR, Edgard; CAPELA, Paulo; BREICH, Jaime (Organizadores). **Ensaio alternativo latino-americanos de educação física, esporte e saúde**. Florianópolis, Editora Copiart, 2010.

PINHO, Carolina Santos Barbosa. **Educação física e saúde: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional**. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade Educação, UNICAMP, Campinas/SP: 2011. Orientado: Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.

PINTO, Ana Lúcia. **O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em educação física**. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA, Salvador/Bahia: 2012. Orientador Claudio de Lira Santos Júnior.

PITANGA, Francisco José. **Atividade física, exercício físico e saúde**. Salvador, Bahia: Francisco José Pitanga, 1998.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RUSSELL, Bertrand. **O elogio ao ócio**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SERGIO; Manuel. **Educação física ou ciência da motricidade humana**. 2 Ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1991.

SOARES, C. L. **Educação física brasileira: Raízes Europeias**. Campinas: Autores Associados. 1997.

SUCHODOLSKY, Bogdan. **Fundamentos da pedagogia socialista**. Barcelona, Espanha: Editorial Laia, 1974.

TAFFAREL; C. COLAVOLPE; R. **Sistema de complexo: Uma contribuição a reestruturação curricular do curso de Educação Física**. Disponível In: [http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/539.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/539.htm). Acesso 05/12/2012.

TAFFAREL, Celi. **Sobre o sistema de complexo ser humano-esporte-saúde**. In: MATIELLO JR, Edgard; CAPELA, Paulo; BREICH, Jaime (Organizadores). **Ensaio Alternativo Latino-Americanos de Educação Física, Esporte e Saúde**. Florianópolis, Editora Copiart, 2010.

TROTSKY, Leon. **A revolução permanente**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas, Vol. III**. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VYGOTSKY, L.S.; LURI, Alexander, R., LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

USP. **PET saúde família**. In: <http://www.youtube.com/watch?v=S4o7DAm3q2c>. Acesso em 06/12/2012.

---

[1] Professora da FAGED/UFBA onde ministrou disciplinas sobre: Metodologia do Ensino e da Pesquisa, Ginástica Escolar, Prática do Ensino e Biomecânica Aplicada a Educação Física, atuando no Programa de Pós-Graduação



em Educação, Curso de Licenciatura em Educação Física e Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA.

<sup>[2]</sup> O Livro de Maria Rita KEHL, “O Tempo e o cão: a atualidade das depressões”, foi ganhador do Prêmio Jabuti – livro do Ano 2010 de Não-ficção. São Paulo, Boitempo Editorial, 2009.

<sup>[3]</sup> REVOLUÇÃO no presente texto assume o sentido e significado atribuído ao termo por TROTSKY, L. (2007) no livro A Revolução Permanente. Ou seja, enquanto não atingirmos o objetivo perseguiremos a meta de transformar a sociedade e, em especial, os espaços formativos, sintonizados com a revolução que é permanente. Segundo Trotsky (2007, p.205 a 211), “A teoria da revolução permanente, exige, na atualidade, a maior atenção por parte dos marxistas... Com a criação do mercado mundial, da divisão mundial do trabalho e das forças produtivas mundiais, o capitalismo preparou o conjunto da economia mundial para a reconstrução socialista... Trata-se agora, da luta entre as ideias fundamentais de Marx e Lenin, de um lado, e o ecletismo centrista, de outro lado.” (Que e afinal a revolução permanente? P. 205 a 211). Isto está posto em todos os âmbitos da vida na sociedade capitalista, inclusive no âmbito da formação dos professores e da atuação nos espaços formativos.

**Disponível em:** RASCUNHO DIGITAL. <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> Acesso em: 21 de maio de 2013.