

**Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



GLÁUCIA LOBATO KANEKO

**FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CAMPO DA
SAÚDE**

Belém - PA
2018

GLÁUCIA LOBATO KANEKO

**FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CAMPO DA SAÚDE**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof. Dr. Marta Genú Soares

Belém - PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Kaneko, Gláucia Lobato

Formação inicial e prática pedagógica do professor de educação física para o campo da saúde / Gláucia Lobato Kaneko; orientadora Marta Genú Soares, 2018

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

1. Métodos de ensino. 2. Educação física - Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. 4. Saúde. I. Soares, Marta Genú (orient.). II. Título.
CDD. 23º ed.371.3

GLÁUCIA LOBATO KANEKO

FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CAMPO DA SAÚDE

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Data de Defesa: 07/05/2018

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof. Dr. Marta Genú Soares
Doutorado em Educação - UFRN
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Doutorado em Educação - UNB
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo

Prof. Dr. Ilma Pastana Ferreira
Doutorado em Enfermagem - Escola de Enfermagem Anna Nery – UFRJ
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo Prof.

Dr. José Pereira de Melo
Doutorado em Educação Física – Universidade Estadual de Campinas Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Aos meus pais e aos amigos de jornada
nos dois planos da vida que contribuem
para que eu seja uma pessoa melhor a
cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus por uma nova oportunidade de continuar nesta vida de vitórias...

À equipe de saúde e aos cuidadores que me deram o suporte necessário onde náuseas, dor nos ossos, tonturas, falta de ar, taquicardia, lapsos de memória, queda dos pelos do corpo, alterações no paladar, neuropatia periférica, fadiga intensa foram tão abençoadas e totalmente necessárias para que se extirpasse de mim algo que trouxe renovação e proporcionou a cura e vida nova... Eu só pensava nessa vida nova,

no quanto eu poderia ser tantas coisas, ser melhor... Hoje lembro de cada dia e no quanto aprendi a ser...

A minha avó Alzira (in memoriam) que esteve presente tanto nas horas felizes quanto nos dias de dúvida, dor, choro... me colocou no colo, protegeu, fez o que pode para me encorajar e atualmente permeia minha memória afetiva com muita alegria e paz, por todos os dias que dividimos ao longo de nossas existências, te amo vizinha!

Aos meus pais pelo amor e ensinamentos, pela força, pelo DNA, pelo empréstimo do corpo que foi, nesta vida, a primeira casa em que habitei, pela educação e formação que puderam ofertar. Abriram mão da vida que poderiam ter para que eu pudesse vir a ser... a preocupação era tamanha com o aprendizado que qualquer deslize na escola ficava sem televisão pelo menos uma semana, eles mal sabiam o bem que faziam, ou sabiam? me davam livros para ler durante os castigos...

Criei o hábito da leitura! Que bom! Me libertei! Obrigada!

As melhores coisas que herdei dos meus ancestrais foi o senso de humor, a determinação e a fé. Não poderia deixar de agradecer a eles também, não sei onde estão, mas sinto toda esta herança energética que corre no meu ser e transborda o corpo físico, a vocês registro meus agradecimentos!

À Rosana, grande amiga, companheira de todas as horas e põe horas nisso... amizade tem de tudo, choro até em filme triste, mas principalmente risadas mesmo em horas depois das piadas sem graça e nos dias de pôr a sandália de dedo e andar sem preocupar, olhar a chuva que limpa a psicofera e rir, aliás quem não ri ao meu lado? Obrigada por ser, apenas ser...

Aos meus bebês que me deixam feliz só pelo simples amor que me dão sem nada pedirem em troca, às vezes um afago, um biscoito em hora inesperada, mas certamente oferecem muito mais do que pedem com muita verdade nos olhos.

A minha orientadora, Martinha para mim ou Dra. Marta para você que lê, muito mais que professora, orientadora rigorosa e amiga fraterna, me deu forças, obviamente orientou esta pesquisa, mas acima de tudo vibrou positivamente pela minha recuperação, acreditou em mim, mostrou-me o mundo da pesquisa com novo olhar, fica minha **eterna** gratidão, amizade e respeito!

À professora Ivanilde Apoluceno pelo exemplo de superação, amizade, força, e esclarecimentos nas horas mais difíceis desta jornada.

Aos professores deste programa de Mestrado que mostraram novos caminhos para o aprendizado e contribuíram para mais uma etapa da minha formação.

Aos professores Alysso Carvalho (UFRN) e Emmanuel Cunha (UEPA) pela participação e contribuições na minha banca de qualificação.

À secretaria do PPGED-UEPA, em especial ao “Jorginho”, sempre disposto a ajudar de forma incansável.

Aos colegas da turma 10, sempre unidos, especialmente Meriane, Manoel e Madiba que na saúde e na doença se fizeram presentes mesmo fisicamente distantes.

Aos professores que compuseram minha banca examinadora pela disponibilidade de tempo em aceitar o convite e contribuir com esta pesquisa, admiro muito todos vocês!

Ao Grupo de Pesquisa *Ressignificar* que me acolheu e me fez crescer como professora.

Aos amigos de todas as horas: meus sinceros agradecimentos!

Maria, Maria: é um dom, uma certa magia,
Uma força que nos alerta.
Uma mulher que merece viver e amar,
Como outra qualquer do planeta...

Mas é preciso ter força,
É preciso ter raça, É
preciso ter gana sempre.
Quem traz no corpo a marca, Maria,
Maria: mistura a dor e a alegria.

Mas é preciso ter manha,
É preciso ter graça, É
preciso ter sonho sempre.
Quem traz na pele essa marca possui
a estranha mania de ter fé na vida.

Fernando Brant / Milton Nascimento

RESUMO

Este estudo trata da formação inicial e da prática pedagógica do professor de educação física relacionadas ao campo da saúde. Tem como objeto a relação entre o conhecimento em educação e saúde na prática pedagógica do professor no campo do fitness. Problematisa a articulação do conhecimento entre os eixos educação e saúde apreendidos desde a formação inicial e trabalhados ao longo da prática pedagógica do professor que atua no campo da saúde/fitness. Analisa como se expressa o conhecimento da educação e da saúde na formação inicial e intervenção profissional para sustentar teoricamente o trabalho pedagógico dos professores de educação física que atuam no campo da saúde. Estabelece diálogos a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade do Estado do Pará (2007) e de relatos sobre a prática pedagógica dos egressos deste Curso. Elege como pesquisadores Soares (2004), Azevedo e Malina (2004), Taffarel (2006) e Brito Neto (2009), que investigam sobre a formação inicial e o currículo em educação física; adota Soares, Kaneko e Gleyse (2016), e fazem aprofundamentos científicos sobre o corpo para além da estética; Gomes (2013), aponta estilo de vida com olhar sobre o risco e debate com

Cruz (2011) sobre saúde na contemporaneidade; Furtado (2007), aborda as aulas do professor a partir do trabalho desenvolvido nas academias de ginástica; Tibana, Sousa e Prestes (2017), defendem a periodização no treinamento; Fontoura, Formentin e Abech (2013), direcionam a discussão sobre avaliação física. O alicerce teórico para a metodologia se encontra em Minayo (2000) e Zago (2013). Este estudo é resultado de pesquisa qualitativa, adota o método dialético ao analisar contradições na formação inicial em relação a práticas pedagógicas inovadoras. Evidencia a necessidade de criar testes e estratégias para avaliar o aluno de acordo com as subjetividades apresentadas pelo mesmo e de considerar as características reveladas pelo povo brasileiro, em especial, trata da Região Norte do Brasil. Conclui que os elementos didático-pedagógicos construídos ao longo da formação inicial devem dialogar entre si possibilitadas pelo PPP e critica a ausência da materialização das ações inovadoras dos professores formadores e, aponta meios que fomentam o ato de ressignificar as práticas pedagógicas de forma crítico-reflexiva no campo da saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Professor. Prática Pedagógica. Educação e Saúde

ABSTRACT

This study deals with the initial teacher training and pedagogical practice of the physical education teacher related to the health field. Its object is the relationship between education and health knowledge in the pedagogical practice of the teacher in the fitness field. It problematizes the articulation of knowledge between the education and health axes learned since the initial formation and worked along the pedagogical practice of the teacher who works in the field of health/fitness. It analyzes how the knowledge of education and health expressed in initial teacher training and professional intervention theoretically support the pedagogical work of physical education teachers who works in the health's field. It establishes dialogues from the Pedagogical Political Project (PPP) of the State University of Pará (2007) and reports about pedagogical practice of the graduates of this course. It elects researchers like Soares (2004), Azevedo and Malina (2004), Taffarel (2006) and Brito Neto (2009), who investigate about the initial teacher training and the curriculum in physical education; adopts Soares, Kaneko and Gleyse (2016), and make deepening scientific investigations about the body beyond esthetics; Gomes (2013), points out lifestyle with risk's look and debate with Cruz (2011) about health in the contemporaneity days; Furtado (2007), approaches the teacher classes starting the work developed in the fitness center; Tibana, Sousa and Prestes (2017), defend periodization in training; Fontoura, Formentin and Abech

(2013), direct the discussion about physical evaluation. The theoretical basis for the methodology is found in Minayo (2000) and Zago (2013). This study is the result of qualitative research, adopts dialectical method when it analyzes contradictions in initial teacher training in relation to innovative pedagogical practices. It brings evidences of the necessity of tests and strategies creations to evaluate the student according his own subjectivities and to consider the characteristics revealed by the Brazilian people, especially, deals with the Northern Region of Brazil. It concludes that the didactic-pedagogical elements constructed during the initial teacher training must dialogue among themselves made possible by the PPP and criticizes the absence of the materialization of the innovative actions of the formative teachers and, it points out means that foment the act of resignify the pedagogical practices in a critically-reflexive way in the health's field.

KEY WORDS: Teacher Formation. Pedagogical Practice. Education and Health

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 A FORMAÇÃO INICIAL E O CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA | 26 |
| 1.1 História da Formação em Educação Física: recortes necessários | 27 |
| 1.2 Discussões e Documentos que Contribuíram para Construção Curricular da Formação em Educação Física | 35 |
| 1.3 Competência e Perfil do Professor para o campo da saúde | 41 |
| 2 QUANDO A SAÚDE ESTÁ PARA ALÉM DA ESTÉTICA | 55 |
| 3 ELEMENTOS PARA O TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO CAMPO DA SAÚDE: o treinamento e a avaliação física | 77 |
| CONCLUSÃO | 104 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| APÊNDICES | 122 |

INTRODUÇÃO

Nossa preocupação em trazer para discussão o tema “formação inicial e a prática pedagógica do professor de educação física para o campo da saúde” reside desde o ano de 1999, ao adentrarmos na Universidade do Estado do Pará na situação de discente do curso de educação física, pois naquela época, presenciávamos debates vinculando-o à qualidade do que era ensinado e a existência de sustentação teórica para um fazer pedagógico crítico no campo da saúde.

Situação que nos conduziu, naquela época, ainda de forma incipiente, a conjecturas sobre as possibilidades de relações dialogadas entre educação e saúde somarem quando articuladas à prática pedagógica do professor de educação física direcionada ao campo não escolar.

Sabemos que a qualidade do ensino, na formação inicial, é pautada em questionamentos, discussões, análises, e o nosso século, o XXI, tem servido de palco para numerosos debates, pesquisas e reflexões que trazem posicionamentos distintos para a educação e a educação física vive este cenário questionador, crítico-reflexivo que apresenta uma vasta produção científica no meio acadêmico.

É importante repensar na e sobre a prática pedagógica que renovem o ensino da educação física para este acompanhar as mudanças nos sistemas escolar e não escolar que perpetuam ao longo de anos práticas mecanizadas e rígidas.

Nossa pesquisa se inseriu na discussão sobre a prática pedagógica do professor de educação física, apontou críticas para os tipos de intervenções que reproduzem fórmulas ultrapassadas de ensino e mostrou caminhos para as transformações necessárias ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos nossos sujeitos que vivenciam conflitos relacionados ao campo de trabalho e crises que perpassam pela concepção de educação, de sociedade e pelo objeto de seu estudo que são as práticas corporais do movimento humano, cultura de movimento, cultura corporal, de acordo com a teoria pedagógica vinculada.

Vale ressaltar, para o nosso estudo, a forma que encontramos estruturados os Cursos de Educação Física em 2018 no Município de Belém, onde verificamos a presença de doze Instituições de Ensino Superior (IES), são elas: quatro IES oferecem o curso de Licenciatura (destas quatro, duas são públicas e duas são privadas); quatro

IES oferecem o curso de bacharelado (todas são instituições privadas); quatro IES oferecem o curso de Licenciatura e Bacharelado na modalidade a semipresencial (todas são instituições privadas); nenhuma IES pública apresenta Licenciatura e Bacharelado simultaneamente.

Fizemos uma varredura pela internet para obter a informação acima a respeito da disponibilidade do curso de educação física no Município de Belém, em seguida pesquisamos as IES encontradas inicialmente através da página virtual na internet com a finalidade de buscar números de telefones para contato, em seguida fizemos contato telefônico para obter informações sobre a disponibilidade e modalidade ofertada do curso de educação física, à guisa de esclarecimento ilustramos as informações em quadro presente na seção um e que soma três cursos de licenciatura, quatro cursos de bacharelado na modalidade presencial, e seis cursos na modalidade semipresencial.

Esta situação fez refletir a respeito das implicações acadêmico-sociais para a prática pedagógica a partir da dicotomização na formação, pois enxergamos a divisão entre licenciatura e bacharelado como fragmentadora do conhecimento, do capital científico que sustenta a prática do professor e por sua vez como geradora de conflitos e fragilidades que compactuam com interesses hegemônicos do capital que representam o poder econômico atual.

Como consta na seção um, apenas IES privadas ofertam o curso de educação física bacharelado na modalidade presencial e semipresencial, esta fragmentação vem ratificar a representação dos interesses do capital e provoca, portanto, discussões sobre o surgimento de lacunas na construção do conhecimento ao longo da formação inicial.

Corroboramos com os estudos de Quelhas e Nozaki (2006) que aprofundam a análise sobre as lacunas na formação ao discutirem a precarização no que tange as relações de trabalho e ressaltam que à docência se relaciona o elemento pedagógico, ao ato de ensinar algo a alguém e isso não depende do campo de atuação, flui em decorrência da construção do conhecimento acadêmico-científico e do ciclo ação-reflexão-ação ressignificada que se refaz e materializa através da prática do professor.

Podemos apontar que quando a formação se fragmenta o processo de construção do conhecimento segue essa orientação e se sustenta em disciplinas

estanques e frágeis, e o discurso pedagógico deste professor se constrói de modo desarticulado e assume particularidades de um profissional restrito.

Sabemos que o fazer pedagógico encontra-se presente no processo de trabalho do professor de educação física, que independe do campo de atuação, e como exemplos citamos: escolas, a área fitness (no trato com as capacidades físicas), clubes (visando rendimento, resultados aperfeiçoados), empresas (nos programas de qualidade de vida), Sistema Único de Saúde (SUS) ou Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) (com atenção e gestão à saúde), atividades que envolvem o Lazer.

A diversificação dos campos de trabalho supracitados surge a partir do contexto histórico, político e econômico que impulsionou a criação de um novo trabalhador que requer uma formação ampla, para exercer a profissão em qualquer local requerido pelo campo profissional.

Em meio a esse contexto, desde 1999 as experiências como aluna na Universidade do Estado do Pará (UEPA) trouxeram inquietações com o início dos estágios extracurriculares que perpassavam em como desenvolver e inovar práticas pedagógicas sem fragmentar o conhecimento, o que nos fizeram questionar se as teorias pedagógicas seriam suficientes para o embasamento das aulas no sistema escolar e não escolar.

Após a formatura trabalhamos em colônias de férias, no sistema do fitness, em diversas academias, como personal trainer, em condomínios, em empresas com foco na qualidade de vida, desta forma percebemos que nossa função, independentemente do local, era ensinar públicos diferentes, com as mais diversas necessidades, isto nos fez lançar mão do que foi apreendido e buscar elementos inovadores que subsidiassem nossas ações e atendessem as necessidades dos diferentes perfis de alunos encontrados ao longo deste período.

Em 2005 retornamos a UEPA para cursar Especialização em Atividade Física e Saúde e nos deparamos novamente com o debate sobre divisão da formação, nos fizemos questionamentos sobre a situação e os possíveis impactos negativos na prática pedagógica do professor, pois empiricamente desde aquele momento não percebia a docência desarticulada do elemento pedagógico em nenhum campo de intervenção.

Em 2006 após o término da Pós-graduação Lato Sensu voltamos a esta Universidade na situação de professora horista e seis meses depois assinamos contrato para professora substituta como permanecemos até 2009. Neste período tivemos a oportunidade de ministrar disciplinas como: Prática Docente III, Bases Metodológicas da Musculação, Cinesiologia, Bases do Treinamento e Biomecânica em concomitância com o trabalho em empresas e como personal trainer o que nos instigou a buscar mais conhecimento para articular competência, capital científico e prática à docência de forma crítico-reflexiva.

Entre 2009 e 2011 continuamos a exercer a profissão como professora em Programas de Qualidade de Vida em Empresas e no início de 2011 participamos do processo seletivo para professor substituto na Universidade do Estado do Pará e novamente regressamos a esta Casa com vínculo ao Departamento de Artes Corporais.

No período de Março de 2011 a Dezembro de 2013 como professora substituta retornamos à Universidade do Estado do Pará para ministrar as disciplinas de Fundamentos da Educação Física Adaptada; Legislação da Educação e da Educação Física, Estágio II e III, também tivemos relevante experiência como Professora do Programa de Formação de Professores - PARFOR, no convênio MECUAB/UEPA/SEDUC, desde 2011 até 2015 onde ministramos as disciplinas de Educação Física Adaptada, Tópicos Especiais do Conhecimento I e II (pelo curso de Educação Física) e Atividades Físicas, Recreação e Jogos (pelo curso de Pedagogia).

Esse acúmulo de experiências e conhecimentos nos fez acreditar no fortalecimento de uma Educação Física que articulasse as teorias do conhecimento em educação e saúde construída desde a formação inicial para sustentar o fazer pedagógico do professor nos sistemas escolar e não escolar simultaneamente. Em 2014 recebemos o convite para fazer parte, como avaliadora, do Programa Segundo Tempo (PST) e compor a Equipe Colaboradora 23, conhecida como EC-23 que atuava nos Estados do Maranhão, Pará, Amapá e Piauí; participamos de formações pelo Brasil, vislumbramos ações pedagógicas inovadoras observamos aulas de diversos professores e mais uma vez nossas motivações se intensificaram para aprofundar leituras sobre a competência, perfil e prática pedagógica do professor de Educação Física no campo da Saúde.

Ratificamos este posicionamento através das experiências como professora do curso de Educação Física da Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ, onde trabalhamos desde 2011 até 2015 com a disciplina Anatomia Humana e quando necessário com as disciplinas: Fisiologia das Práticas Corporais, Técnicas de Estudos e Pesquisa, Educação Física Adaptada, Ginástica Escolar, História da Educação Física e Lazer, Sociedade e Educação.

O trato com essas disciplinas agregou experiências bastante enriquecedoras e nos impulsionou a aprofundar pesquisas com a intenção de articular educação e saúde e assim melhor sustentar nossa prática pedagógica nas Instituições de Ensino Superior e para além destas.

Nossas leituras acadêmicas, experiências profissionais e pessoais trouxeram possibilidades para que buscássemos horizontes diferentes dentro da docência que deram embasamento à construção do conhecimento e para a intervenção nos campos da educação física de forma articulada, onde um dos pressupostos da formação segundo Caldeira (2001) é o entrelaçamento entre teoria prática para subsidiar a docência de forma coesa.

Empiricamente percebemos a existência de entraves na relação que o professor estabelece entre o conhecimento e a prática no campo de trabalho e em como este indivíduo se posiciona na e para a sociedade, por isso dialogamos com Vidal (2010) e Taffarel (2006) e (2012) para discutir a prática pedagógica na perspectiva transformadora e superar as lacunas presentes entre discurso e atuação do professor, para mostrar a importância do entrelaçamento entre ambos, pois as experiências vivenciadas pelos seres humanos culminam num processo dinâmico e dialético de construções, superações e de aprendizagem incessante.

Percebemos que o conhecimento pedagógico oferece sustentação teórica ao ato de ensinar, indica compreensão, aponta meios para avaliar e ressignificar a prática de maneira crítica, pois fundamenta reflexões e fomenta novas construções. Nosso trabalho na docência perpassou por diversos campos que a educação física oferece, e nesses ambientes notamos em alguns colegas certa dificuldade em relacionar conhecimento em educação e saúde e prática pedagógica e estes trouxeram algumas vezes o discurso que “a teoria era uma coisa e a prática era outra totalmente diferente”.

É com a intenção de combater tal pensamento que trouxemos Batista e Batista (2007) para explicar que a fragmentação está presente na abordagem disciplinar vivenciada na formação inicial e isto influencia diretamente na atuação profissional e acrescentamos que quando a teoria não oferecer sustentação a prática pedagógica é porque está ultrapassada e há necessidade em romper com os velhos conceitos e fórmulas para um novo fazer pedagógico.

Transformar a prática ao aliar educação e saúde na formação inicial, portanto, parece desafiador e necessário para que ao final da formação inicial o discente tenha construído uma sólida teia de subsídios teóricos que o conduzam a um olhar crítico e não estanque da prática pedagógica.

Desta forma ocorreu nossa aproximação com o objeto de estudo da nossa pesquisa que foi a relação entre educação e saúde articuladas à prática pedagógica do professor de educação física no campo não escolar (fitness, saúde, lazer e alto rendimento) campos anunciados por Taffarel, Lacks e Santos Junior (2006), em que serão analisados nesse estudo somente o campo da saúde/fitness.

Esses dois campos, Saúde e Fitness, foram tratados juntos pela compreensão de parte significativa de acadêmicos em formação e professores em atuação profissional que costumam confundir esses dois campos e tratá-los como um só, o que os faz admitir que todo campo não escolar é da saúde, exceto os claramente delimitados a exemplo do Lazer e do Esporte de Alto Rendimento, com destaque que mesmo esse último ainda é admitido como saúde pela maioria dos professores que estuda e trabalha com alto rendimento.

Com essa premissa adentramos no problema da pesquisa para investigar como o professor de Educação Física mobiliza o conhecimento em educação e saúde presentes na formação inicial e materializados através da prática pedagógica, de forma crítica e contextualizada com o campo de trabalho na saúde/fitness.

Como Minayo (2015) afirma que a pesquisa parte de um problema, de um questionamento, a nossa pergunta científica está assim elaborada: **Como o professor de educação física articula o conhecimento em educação e saúde apreendido na formação inicial em sua prática pedagógica no campo da saúde/fitness?**

No intuito de construir uma análise crítica do fazer pedagógico atual do professor de educação física, elegemos três questões norteadoras, são elas: 1- Que competência pedagógica é construída na formação inicial a partir das disciplinas curriculares correlatas à saúde/fitness? 2- Qual a compreensão que o professor de educação física tem do seu papel, competência e perfil no campo de intervenção da saúde/fitness? 3 - Como o professor de educação física trata o conhecimento entre educação e saúde para que ambos promovam ações transformadoras no fazer pedagógico?

O objetivo geral para a nossa pesquisa foi: analisar como se expressa o conhecimento da educação e da saúde na formação inicial e intervenção profissional para sustentar teoricamente o trabalho pedagógico dos professores de educação física que atuam no campo da saúde.

Como objetivos específicos, para tratar na totalidade do estudo estão sistematizados: 1- Investigar os elementos didáticos necessários para a prática pedagógica no campo da saúde; 2- Caracterizar os parâmetros teórico-metodológicos que se articulam no campo da saúde; 3- Enunciar os procedimentos metodológicos na articulação do conhecimento da saúde/fitness.

Estudos foram feitos em Melo (1996); Soares (1998) e (2004); Azevedo e Malina (2004); Mendes e Nóbrega (2008) e Soares et al. (2009) para discorrer sobre o percurso histórico-crítico da Educação Física, influências recebidas do pensamento médico-higienista e do contexto histórico do campo de intervenção profissional, pois percebemos a necessidade de externar as raízes históricas para entender o presente e tecer nossas críticas.

Ao longo do texto relacionamos nossas discussões com o jogo de interesses presentes na economia usando de Marx e Engels (1845); Marx (1863); (1978); (1996); (1998) que fomentaram o debate sobre ideologia, alienação e a exploração do trabalhador presentes no modo de produção capitalista que norteia a educação física, o mercado de trabalho e a prática pedagógica deste professor.

Caldeira (2001); Taffarel, Lacks, Santos Júnior, C. (2006); Quelhas, Nozaki (2006); Ventura (2010), (2011); Taffarel (2012) trataram sobre as políticas de formação em educação física, a defesa da formação ampliada no intuito de deixar vir à tona o

confronto entre interesses político-econômicos e desvelar as consequências sociais que isso traz para o trabalho pedagógico do professor.

Bagrichevsky et al. (2006) e Bagrichevsky; Estevão (2005) trouxeram o aporte teórico para discutir concepções sobre saúde na Educação Física sob uma perspectiva crítica pertinente ao amadurecimento do campo científico e da intervenção docente.

Aprofundamos o diálogo sobre saúde com Fraga; Wachs (2007); Carvalho, Fraga e Gomes (2012); (2013) que trataram respectivamente sobre as políticas de formação em educação física e as práticas corporais no campo da saúde para fomentar reflexões sobre o caráter pedagógico presente na atuação do professor de educação física.

Freitas, Carvalho e Mendes (2013) mostraram aspectos históricos sobre a relação entre educação física e saúde; Freitas (1992) apontou políticas para a formação docente; Brito Neto (2009) relacionou as diretrizes curriculares nacionais com os projetos político pedagógicos dos cursos de educação física em relação à formação inicial.

Citamos Gamboa (2012) com o intuito de mostrar que as pesquisas científicas apresentam método, abordagem, critérios de acordo com o objeto a ser averiguado, portanto a investigação deve ocorrer de forma processual e metódica para contemplar o objeto de estudo que representou o foco central da pesquisa.

Minayo e Sanches (1993); Ghedin e Franco (2008); Marconi e Lakatos (2011); Zago (2013) e Minayo (2015) sustentaram o aporte metodológico com ênfase à pesquisa qualitativa, aprofundaram em relação ao método dialético e trouxeram embasamento teórico sobre as fases e elementos da pesquisa.

Nossa investigação científica está situada no método dialético, pois “a dialética se propõe a compreender a ‘coisa em si’, construindo uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social” (ZAGO, p. 113, 2013).

Aprofundamos as discussões sobre o método dialético com Ghedin; Franco (2008) que para eles parte do concreto vivenciado pelos sujeitos vai em direção à construção de uma práxis transformadora da realidade, num ciclo em constante

movimento com o objetivo de provocar mudanças, tanto no pensamento quanto na ação humana.

Desta forma que articulamos nossa pesquisa, que partiu da observação da prática pedagógica que foi relatada no sentido de provocar reflexões para um fazer diferenciado, analisamos a competência e o habitus¹ do professor através das escolhas feitas ao longo do trabalho didático-pedagógico.

Este método considera as ideias de totalidade, contradição e transformação implícitas no decorrer da pesquisa, trazemos então para dialogar Wachowicz (2001) que enfatiza a necessidade da apropriação teórica para se construir a análise crítica da realidade do objeto de estudo com a finalidade de explicá-lo de forma intencional para suscitar elementos e possibilidades de transformação do concreto encontrado.

Em relação à abordagem, classificamos como sendo qualitativa, com alguns apontamentos de caráter quantitativo, pois “a dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade...” (MINAYO, 2009, p. 24). A abordagem qualitativa apresenta também a preocupação “em analisar e interpretar aspectos [...] descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Aprofunda ao discutir “sobre [...] atitudes, tendências de comportamento” que nos deparamos em relação ao fazer pedagógico ao longo da pesquisa de campo (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Valorizamos nesta pesquisa as informações dos sujeitos, suas vivências, entendimentos, construções e trajetórias para que nossas discussões aprofundassem as relações com o objeto de estudo como propõe Martinelli (1999) ao afirmar a importância da relação estreitada entre sujeito e objeto na pesquisa qualitativa que foi nosso propósito neste momento.

Para Minayo (2015, p. 27) a pesquisa qualitativa mostra peculiaridade e importância, pois ela possibilita desvendar os “códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” realizadas a partir do contato com o campo, foi o que fizemos

¹ Abreu (2016, p.48) apresenta habitus como “as formas de perceber, as maneiras de organizar, as formas de sentir que são internalizadas, herdadas sócio culturalmente”. Afirmamos ainda especificamente que o habitus do professor de educação física é historicamente construído dentro de um processo de descolamento entre saúde e educação, pois os entrevistados separam ao longo das falas durante as entrevistas as práticas da educação atribuídas às escolas e as práticas da saúde direcionadas às academias o que corresponde a dois equívocos, a academia está relacionada ao fitness e não ao campo da saúde e por sua vez educação e saúde são indissociáveis.

ao entrevistar nossos atores e extrair fragmentos significativos das falas de cada um com relevância para a pesquisa.

Quanto a organização e execução das ações distribuídas ao longo da investigação nos pautamos no ciclo de pesquisa apontado por Minayo (2015, p. 26) em que a autora divide a pesquisa nas respectivas etapas: “ (1) fase exploratória, (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material empírico e documental”.

A fase exploratória da investigação correspondeu à captação dos autores que ofereceram embasamento teórico-metodológico para o diálogo com nosso objeto de estudo e para o planejamento das ações da fase seguinte. Captação esta que se deu através de pesquisas em teses, dissertações, artigos e livros.

A aproximação com os sujeitos da pesquisa, foi detalhada na primeira seção, correspondeu à fase do trabalho de campo, nela concretizamos nossa abordagem, inicialmente através da solicitação de uma lista de contatos com nomes, telefones e endereços eletrônicos dos graduados a partir do Projeto Político Pedagógico de 2007, ou seja, egressos de 2011 até 2014 à Coordenação de Registro e Controle Acadêmico - CRCA do Curso de Educação Física (CEDF) da UEPA para verificarmos quem trabalhava nos sistemas escolar e não escolar para que fossem filtrados os dados necessários a somar de acordo como o nosso objeto de estudo.

Enfatizamos a necessidade de ir a campo através do olhar que Minayo (2015) e (2009, p. 54) lança ao afirmar que é o local de aproximação entre a realidade encontrada e o pesquisador, “um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” para que impulsionem transformações e indagações que por sua vez provoquem o surgimento de outras pesquisas.

Vale ressaltar que Minayo (2000) aponta a fala como um recurso revelador que denota as vivências, as contradições, os conflitos dialeticamente relacionados e pautados no sistema de dominação político-econômico da época por isso pudemos entender as relações estabelecidas entre professores e alunos e as teorias que sustentam o trabalho pedagógico dos nossos atores sociais.

Para organização da nossa entrevista optamos por formular um roteiro de perguntas cuja temática central foi o nosso objeto de estudo, a verificação da articulação entre conhecimento e prática nos campos de intervenção profissional, com

a finalidade de responder à questão científica, as questões norteadoras e elucidar os objetivos deste estudo.

Sobre o papel principal desempenhado pelo professor de Educação Física nos seus diferentes locais de trabalho procuramos saber dos nossos sujeitos a compreensão do papel do professor, se há alguma alteração de papéis em função do locus de trabalho porque o ato pedagógico se faz presente em todos.

Buscamos investigar, se na concepção destes sujeitos, há diferenças entre o ato de ensinar na escola e em outro local que trabalham. Nesta questão nossa intenção foi saber se a atitude pedagógica deste professor difere em função da característica do local de trabalho.

Em relação aos conteúdos apreendidos ao longo da formação inicial nossa intenção foi saber se houve contribuição destes para aplicabilidade na prática pedagógica nos diferentes campos de intervenção. Aqui a ideia central foi descobrir qual o embasamento teórico que nosso sujeito trouxe da sua formação e que ainda se faz presente no contexto profissional.

No que diz respeito a formação inicial a partir das disciplinas Didática da Educação Física e Estágio I, II, III e IV, é importante ressaltar que os Estágios I e II tratam do estudo e encontro com o campo escolar e os Estágios III e IV revelam o campo não escolar. Procuramos investigar então se para nossos sujeitos as disciplinas supracitadas influenciaram, deixaram subsídios para a ação docente nos diferentes locais de trabalho.

Sobre a relação existente entre o conhecimento e a prática pedagógica nossa intenção foi compreender como utilizam esse conhecimento na realidade profissional nos diferentes campos de atuação, para responder a questão norteadora três sobre como o professor de educação física trata o conhecimento entre educação e saúde para que ambos promovam ações transformadoras no fazer pedagógico.

Questionamos nossos sujeitos sobre as teorias do conhecimento/pedagógicas da educação, da saúde e da educação física, que norteiam suas práticas pedagógicas, pois gostaríamos de saber se há alguma base teórica que sustente o fazer pedagógico dos mesmos e caso haja qual das teorias eles adotam para respaldar o trabalho desenvolvido na escola e fora dela.

É importante ressaltar que o nosso roteiro de observação em campo foi alicerçado nas questões da entrevista semiestruturada com a finalidade de fazer o cruzamento das informações coletadas ao longo das falas no encontro com os sujeitos.

A fim de concretizar e formalizar nossa entrada em campo foi imprescindível seguir os cuidados éticos em pesquisa em relação aos entrevistados, são elas: apresentação pessoal e da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constam breve justificativa dos motivos da pesquisa, a importância da participação do entrevistado para a investigação e nosso vínculo com o Programa.

Requeremos juntamente ao agendamento da entrevista, a gravação desta através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde o entrevistado concorda em ter seus relatos gravados e divulgados mediante padrões éticos de proteger sua identidade (ver apêndice).

No dia marcado para a realização da Entrevista entregamos o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice) que formaliza a participação do sujeito na Pesquisa, o mesmo foi feito em duas vias, o participante que concordou com os termos apresentados assinou as duas vias do TCLE, ficou com uma em seu poder e a outra nos pertence.

Neste, constam informações esclarecedoras relevantes como: explicação sobre a natureza, confidencialidade, benefícios, ausência de despesas e a liberdade para desistir da investigação sem ônus para as partes envolvidas.

A última etapa é denominada de Análise e tratamento do material empírico e documental como preveem Lüdke; André (1986) e Minayo (2015) esta correspondeu ao momento destinado à compreensão e interpretação dos dados obtidos para relacioná-los com a teoria que alicerça a pesquisa. Este momento ocorreu após a coleta das informações onde percebemos as diversidades de ideias, divergências e conflitos presentes nas práticas e falas dos nossos interlocutores de um lado e do outro verificamos os pontos comuns, onde se aproximam e se repetem, dessas falas e recorrências extraímos as categorias de análises.

Como técnica para examinar o material coletado nas entrevistas e nas observações, nos orientamos por Bardin (1977), complementada por Lüdke; André (1986) e Minayo (2015), mas não utilizamos as técnicas referenciadas pelas autoras.

Buscamos bases onde as mesmas afirmam que além de descrever, deve-se analisar e em seguida interpretar as falas dos atores sociais para com isto descobrirmos o que está implícito nestas.

Foi o que fizemos, interpretamos as mensagens captadas em entrevistas, e em nossa investigação procuramos deixar os atores sociais a vontade para dialogar sobre nosso objeto de estudo que teve como roteiro as perguntas feitas ao longo da conversa. Adotamos, portanto, uma análise própria fruto do processo em que o diálogo com os sujeitos proporcionou dados fundamentais para de coleta e análise das falas.

Intencionamos sobre nosso objeto de estudo, instigar reflexões ao longo do marco teórico pautado entre os autores de base e os interlocutores escolhidos, ressaltamos a riqueza de informações, questionamentos e debates fomentados acerca da formação do professor de educação física, da importância sobre a atualidade desse tema para a comunidade acadêmica no sentido de rever, problematizar e provocar novos olhares sobre a formação inicial.

Esperamos com esta pesquisa contribuir academicamente para a concretização de discussões qualitativas em relação à formulação de um novo olhar sobre o projeto político pedagógico em questão que seja pautado em interesses educacionais e possam ir além de uma formação mercadológica, superficial e disciplinar do professor de educação física, sobretudo desejamos somar com a sociedade no sentido de formar sujeitos competentes, críticos e criativos para atuar em qualquer campo de intervenção.

Organizamos este estudo em três seções que se articulam em função do propósito de compreender e aprofundar as discussões sobre o objeto central de nossa pesquisa e trazer respostas às questões que norteiam nosso processo investigativo.

Inicialmente fizemos uma introdução com o intuito de apresentar a pesquisa e explicar os procedimentos metodológicos. Na primeira seção, apontamos a formação inicial e o currículo em Educação Física subdividido nos três tópicos subsequentes: História da Formação em Educação Física: recortes necessários; Discussões e Documentos que Contribuíram para a Construção Curricular da Formação em Educação Física e Competência e Perfil do Professor nos Sistemas de Intervenção Profissional onde buscamos apresentar alguns documentos que consideramos relevantes para a discussão da construção do currículo e suas influências para a

formação inicial para situar o objeto de estudo e ratificar a necessidade de mostrar a relação do passado com o presente.

A segunda seção compreende o conteúdo quando a saúde está para além da estética onde trouxemos o Projeto Político Pedagógico (2007) para dialogarmos com os Eixos do Conhecimento (Educação, Saúde, e Ciências Naturais), Abreu (2016) aborda o jogo de tensões e o mercado do capital cultural no campo da educação física,

Apresentamos depoimentos através de recortes nas falas dos nossos sujeitos coletados ao longo desta pesquisa que demonstram terem clareza sobre a competência para o trabalho em qualquer campo de intervenção e fomentam reflexões que ratificam a construção de capital científico que dão subsídios à prática pedagógica do professor para além do campo da saúde.

Ainda nesta seção contamos com contribuições de pesquisadores como Soares, Kaneko e Gleyse (2015) que dialogaram com o corpo numa perspectiva histórica com abordagem que perpassa pela estética; articulamos com o posicionamento da Organização Mundial da Saúde no que diz respeito ao conceito de Saúde em debate com pesquisadores a exemplo de De Sá, Ferretti e Busato (2013) que defendem a reconstrução deste conceito.

Fundamentamos em Carvalho (2001) a ampliação da compreensão do ser humano como protagonista das práticas corporais, pois a pesquisadora mostra que nos programas de atividade física e saúde o sujeito não recebe a atenção necessária e ainda é encarado como um detalhe, defende transformações neste posicionamento para que seja mais humanizado.

Trouxemos a última seção intitulada elementos para o trabalho didáticopedagógico no campo da saúde: o treinamento e a avaliação física com as análises do Projeto Político Pedagógico da Universidade do Estado do Pará em relação às Ementas das disciplinas de Estágio III, Medidas e Avaliação, Fundamentos Sociológicos da Educação Física e Treinamento Desportivo, de que forma estas subsidiam o ato pedagógico e observar de acordo com as falas dos sujeitos se as práticas pedagógicas ocorrem permeadas pelo conhecimento construído entre educação e saúde.

Debatemos a competência acadêmica, em quais parâmetros esta é construída na formação inicial a partir de disciplinas que ao perpassarem pela educação e saúde

dialogam entre si, e trazemos para debate o fazer pedagógico que articula teoria e prática, pautadas pelo conhecimento formalizado através da licenciatura de caráter ampliado onde o professor tem condições de atuar profissionalmente em qualquer espaço de intervenção em virtude da formação inicial ter acúmulo qualitativo de capital científico convergente para a ação diária ressignificada.

Por fim, nos comprometemos em trazer nossas conclusões em relação à pesquisa, o que percebemos como lacunas e limites que influenciaram as ações docentes, nossas reflexões, críticas e possibilidades de superação a partir dos elementos descobertos e apreendidos durante o processo de investigação no decorrer das discussões sobre o aprofundamento da formação humana que educa na perspectiva de libertar os atores sociais e apontar diretrizes para a articulação do conhecimento em educação e saúde ao longo da prática pedagógica do professor de educação física.

1 A FORMAÇÃO INICIAL E O CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta primeira seção apresentamos inicialmente algumas considerações acerca da história da educação física, onde mostramos as origens da valorização do homem anatomofisiológico presente na sociedade Europeia importada pelo Brasil.

Mostramos que com o transcorrer do tempo a Educação Física se modifica, acompanha as diretrizes do poder político-econômico, é influenciada pela conjuntura internacional, pelas controvérsias e disputas de poder que apontam críticas e demandam discussões e isso traz consequências acadêmico-sociais que emergem de forma atual em nosso século.

Contextualizamos o objeto de estudo pela necessidade de obter informações que nos permitam compreender o início da fragmentação do contexto atual da formação em educação física que se apresenta no Município de Belém com a licenciatura (em seis Instituições de Ensino Superior – duas públicas e quatro privadas) e o bacharelado (em duas Instituições privadas).

Quadro 1- Modalidade ofertada do Curso de Educação Física na Grande Belém

| IES | LICENCIATURA PRESENCIAL | BACHAR ELADO PRESENCIAL | LIC. SEMI PRESENCIAL | BACH. SEMI PRESENCIAL | LIC. E BACH. PRESENCIAL | LIC. E BACH. SEMI PRESENCIAL |
|-----|-------------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------|
| 1 | X | | | | | |
| 2 | X | | | | | |
| 3 | X | | | | | |
| 4 | | X | X | | | |
| 5 | | X | | | | |
| 6 | | X | | | | |
| 7 | | X | | | | |
| 8 | | | | X | | |
| 9 | | | | | | X |
| 10 | | | | | | X |
| 11 | | | | | | X |
| 12 | | | | | | X |

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Acreditamos que “os homens fazem sua própria história, mas não fazem como querem não a fazem sob a circunstância de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1974, p. 17). É fato que construímos nossa história, nos transformamos, interagimos em grupos sociais e fincamos participação concreta no tempo e no espaço do qual fazemos parte e isto não é dado ao acaso, tampouco a coincidências de ordem suprema, no que fazemos existe intencionalidade, acertos, tropeços e influências que alteram por vezes nosso percurso histórico.

Deparamo-nos com situações que surgem como obstáculos que limitam o fazer histórico conforme nossos desejos, assim o passado deposita marcas que influenciam ações do presente, por isso a necessidade da aproximação com as contribuições vislumbradas pelo diálogo que a história nos proporciona ao veicular e perpassar por vários campos do conhecimento.

1.1 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RECORTES NECESSÁRIOS

Caminhamos em direção a nossa proposta de aproximação com o contexto histórico da Educação Física, onde percebemos no presente as marcas do passado através das conexões estabelecidas com a teoria do conhecimento positivista disseminado através do pensamento do grupo social economicamente dominante e que influencia a formação até o século XXI com atitudes fragmentadoras.

A Educação Física dentro de recortes temporais apresenta sua prática pedagógica advinda da necessidade de um povo, historicamente situada e identificada no tempo produz entendimentos diferenciados que se tornam o sustentáculo do conhecimento que formulamos sobre ela, essa afirmativa de Soares et al. (2012) nos fornece subsídios para de antemão pensarmos que a Educação Física tem abundância de conhecimento acumulado historicamente e que vem sendo transmitido e ressignificado socialmente através do tempo.

A Educação Física construiu suas raízes no continente Europeu entre o fim do século XVIII e início do século XIX, para atender aos interesses daqueles que tinham o poder econômico, conhecidos como burgueses, no momento em que o capitalismo se apresentava na economia como modo de produção dominante e sugere uma nova concepção de sociedade, de ser humano mais forte capaz de suportar a exploração imposta pelo modo de produção e nos impõe a compreensão do corpo desatrelado das relações culturais e sociais, isto é biologizado como explicita Soares (2004, p. 6) ao nos informar que

Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupará de um corpo ahistórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado. Ela negara o funambulismo, os acrobatas, a especulação, e buscara as explicações para a sua atuação na visão de ciência hegemônica na sociedade burguesa: a visão positivista de ciência.

Esse pensamento reflete as ideias médico-higienistas que ganharam notoriedade no século XIX com o discurso de que a sociedade europeia necessitava cuidar do corpo para ter saúde como se apenas esse fator fosse condicionante para ser saudável. No século XXI a Educação Física ainda não rompeu totalmente com esse paradigma e ainda apresenta fortes resquícios que persistem ao longo do tempo.

O exercício físico se articula com a construção de hábitos salutarres que auxiliam na manutenção de corpos saudáveis e, por conseguinte afastariam as epidemias

decorrentes dos problemas de saneamento básico das cidades europeias ratificando a concepção positivista de sociedade (BRITO NETO, 2009).

Com o intuito de aprofundar esse pensamento trazemos Soares (1998) para ressaltar que na França, no século XIX, a Educação Física foi considerada um instrumento para o fortalecimento físico e moral do ser humano com relevância conceitual pautada na fisiologia para compreender o melhoramento funcional vital das capacidades físicas orgânicas apresentadas por Demeny, defensor da escola francesa, onde naquela época estabeleceu relação direta dos exercícios com o estilo de vida de cada indivíduo, com o caráter educacional e pedagógico dos movimentos corporais.

Naquele período exercícios e cuidados físicos, se tornaram necessários para formar seres humanos mais fortes, prontos a suportar as elevadas jornadas de trabalho e servir o país, isso compactuaria com a criação de uma sociedade saudável, forte e preparada para atender as exigências da classe hegemônica.

Para aprofundar a abordagem dialogo com Soares et al. (2012, p. 51) que relaciona os cuidados com o corpo ao modo de produção capitalista, isto é, concomitantemente à economia, ao interesse no lucro e à educação física quando afirma que

Cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX. Sendo assim, práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade.

Na perspectiva do pensamento europeu positivista houve grande valorização do corpo no sentido de que este fosse moldado para atender as necessidades da época, se construiu, portanto, um corpo anatomofisiológico baseado nos ideais de saúde e com ele um percurso histórico que o dicotomiza por séculos.

Ao analisar o conhecimento que envolve a Educação Física no século XIX o compreendemos na concepção de sociedade e de ciência inserido numa única teoria do conhecimento que é o positivismo e avistamos a formação implantada e projetada sob essas bases que, por conseguinte valorizam a saúde e o corpo construído sob uma compreensão dicotomizada.

O Brasil adota esta visão europeia que se relaciona diretamente à eugenia e ao militarismo onde Soares (2004) observa que no período do Império, era aplicada pelos militares para formar cidadãos fortes, saudáveis, aptos a servir e acatar as necessidades do país, visão que se impregnou por todo o período militar e ainda no século XXI vemos a mídia ressaltar esse pensamento.

Para corroborar com a importância em se desenvolver uma sociedade sã e fisicamente forte nosso País nos anos 1854, 1876, 1879 e 1882 lançou decretos e reformas educacionais que tornaram a Educação Física uma disciplina escolar de caráter obrigatório e isso fez com que houvesse um alargamento em relação à quantidade de participantes, pois as escolas propiciaram o contato inicial.

A Educação Física segue sua trajetória histórica ao longo da República Velha e do Estado Novo sob a influência das reformas Educacionais, período em que foi criada a Divisão de Educação Física que era dependente do Departamento Nacional de Educação (METZNER; RODRIGUES, 2012).

Nesse período percebemos a sistematização da formação profissional que imbuída do caráter médico e militarista não deixa de apresentar o elemento pedagógico aplicado à saúde, educação e saúde se relacionam desde o início das práticas na escola onde a educação física foi direcionada e organizada primeiramente.

Para complementar o pensamento pedagógico França (2012, p. 52) enfatiza mais contribuições, as de Rui Barbosa que também foram permeadas pela influência médico-militar no trato da educação física nas escolas brasileiras e afirma que para se gerar “uma sociedade moderna e civilizada” seria necessário construir corpos saudáveis e vigorosos através da educação física e o palco escolar subsidia a intervenção do professor.

Vale ressaltar que isto acentuava a necessidade de desenhá-la nas escolas como instrumento para a formação de um homem viril que demonstrasse a fortaleza humana através do vigor expressa e impressa no corpo.

Naquele período a Educação Física contava com menor arcabouço teórico era, portanto, essencialmente prática, e foi com base nesse contexto histórico que faz emergir à nossa lembrança as concepções sobre o pensamento científico que ratificam a influência do conhecimento positivista da época ao evidenciarem os alicerces da higiene para a sociedade, ao compreender o corpo humano de forma

padronizada em critérios matemáticos, ao criar hierarquias populacionais eugênicas e prezar a disciplina como base das relações sociais como mostram Mendes e Nóbrega (2008, p. 211) a seguir:

Num contexto de afirmação das ideias positivistas de Augusto Comte, que influenciaram a origem da República no Brasil divulgava-se a promessa de que a 'sciencia' traria obrigatoriamente ordem e progresso ao país. Ela permitiria a previsão dos fenômenos e as providências necessárias para intervir na realidade. Desse modo o desenvolvimento ocorreria pelo aumento do conhecimento e do controle científico da sociedade. O progresso científico, nesse momento, é entendido como resultado de uma forma mais evoluída de fazer ciência, com o apoio de um processo cumulativo de conhecimentos e no propósito de superação das ideias obsoletas. [...]. Com base na racionalidade técnica, a ciência moderna, em vez de utilizar a linguagem cotidiana para elaborar a razão, como fazia a ciência aristotélica, passa a se apropriar da linguagem matemática. Cabe geometrizar o mundo sensível, torná-lo passível de matematização.

Na perspectiva positivista, como exposto pelas autoras supracitadas, o corpo é pensado e tratado acriticamente, sem história, hierarquizado, mensurado geometricamente, controlado, subjugado ao poder de uma classe dominante onde dominavam os mais fortes (fisicamente e economicamente) e os melhores por fazerem parte de uma linhagem superior, moralmente íntegra e necessária ao prolongamento da vida.

A Educação Física se constrói sob essas influências e reproduz o conhecimento positivista harmonicamente naquela época preocupando-se apenas com os ideais eugênicos, foi o período da educação do físico e mesmo assim o elemento pedagógico não se dissocia dessas práticas, pois a formação correspondia à licenciatura e o ato em si era de ensinar para militares ou civis, em escolas ou fora delas.

No século XX a Educação Física, segundo Soares et al. (2012) destaca os Métodos Ginásticos provenientes das ciências biológicas como base de sustentação dos conteúdos de ensino da Educação Física no Brasil e, salienta também as proposições do pensamento médico-higienista para difundí-la na escola, por isso a existência de militares e médicos no sistema escolar.

Víamos, portanto, com frequência, a presença de Instrutores com formação militarista e/ou médica com atuação no sistema escolar aptos a ensinar, a desempenhar o papel de criar estratégias para melhorar as capacidades físicas dos discentes baseadas no pensamento biológico-cartesiano.

Percebemos que o direcionamento dado à formação naquela época emergiu da realidade concreta dos sujeitos que compunham a classe docente que, eram representantes do poder, por isso, médicos e militares com influências advindas da saúde, em busca de corpos disciplinados e fortes para a manutenção da ordem estatal.

O período correspondente aos anos 20, de acordo com Quelhas e Nozaki (2006), correspondeu a um marco profundo à formação em Educação Física no nosso país. Foi quando o método francês passou a ser adotado como oficial para o treinamento nas forças armadas e nas escolas. Nove anos depois foi constituído por influência e empenho de Fernando Azevedo (educador representante do movimento escolanovista) o Curso Provisório de Educação Física que deu bases para a criação da Escola de Educação Física do Exército, este Curso tinha a duração de cinco (05) meses e em um ano de realização diplomou 20 civis, 34 oficiais, 111 monitores (20 da marinha e 91 do exército) todos incumbidos de exercer a docência para civis e militares.

Como vimos acima, em curto espaço de tempo um contingente foi capacitado para ministrar aulas nas duas esferas de atuação profissional da época isso representava o próprio período histórico onde o cabedal prático era o responsável por fundamentar a Educação Física daqueles anos, mas novas tendências surgiram e a formação de professores também mudou.

A existência de professores para ministrar aulas fomentou a necessidade da formação na área, então dialogamos com Melo (1996) que enfatizou a criação da Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério da Educação e Saúde Pública através da lei 378 de 13 de janeiro de 1937 como responsável por organizar o processo formativo em educação física e com Brito Neto (2009) que afirma que a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) na Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.212 em 1939 marcou substancialmente a formação inicial. A duração do curso de licenciatura era de dois anos e apresentou várias finalidades, dentre elas: formar técnicos em educação física e desportos, propagar o conhecimento, implantar a teoria e a prática ao processo de ensino.

Trinta e cinco anos passaram desde 1937 até 1980 onde o período militar se construiu e desconstruiu abarrotado por conflitos das mais diversas naturezas que digladiaram e provocaram mudanças geradoras de novos pensamentos e

necessidades que implicavam na elaboração de outras práticas pedagógicas que afloraram no intuito de romper e superar a velha ordem.

Essas mudanças segundo Azevedo e Malina (2004) ocorreram após o governo de Getúlio Vargas e alteraram o currículo do curso de Educação Física de forma quantitativa como podemos ratificar através de informações previstas pelo decreto-lei nº 8.270/45 que aumentou a carga horária das disciplinas e conseqüentemente a duração total do Curso de dois para três anos.

Em seguida, Azevedo e Malina (2004) destacam a Lei n. 1921 de 12 de maio de 1953 que exigiu, como pré-requisito para que os candidatos ingressassem no Curso, que estes tivessem concluído o 2º ciclo do ensino médio, que corresponde ao ensino médio atual, isso pode ser analisado como um pequeno avanço, pois promoveu compatibilidade de exigências de maior escolarização equivalente as das demais licenciaturas.

Soares et al. (2012) trouxe elementos essenciais para aprofundar nossa discussão ao destacar componentes relevantes referentes ao período subsequente à Segunda Guerra Mundial, e apresenta o surgimento do Método Natural Austríaco e do Método da Educação Física Desportiva Generalizada, ambos moldados para atender às conveniências da época, influenciada pela esportivização europeia que valorizava o rendimento, as técnicas de execução de movimentos e as competições.

Nesse momento, o corpo mecanizado passou a ter que executar técnicas com perfeição para que deste modo conseguisse alcançar o resultado esperado e por isso a influência na formação para professor de educação física e em técnico desportivo.

O esporte passou então a influenciar a educação física de forma a trazer para o seio das discussões novos conteúdos e relações baseados nos resultados e no desempenho esportivo, o professor assume a postura de treinador e o aluno se transforma em atleta e mais uma vez os conceitos anátomo-fisiológicos se fazem presentes e se aliam à pedagogia tecnicista que dão ênfase a esportivização.

Azevedo e Malina (2004, p. 133) nos reportam a 1961 quando foi aprovada a Lei nº 4.024/61 que trouxe obrigatoriedade à prática da educação física nos “cursos primários e médios, atual ensino básico, até a idade de 18 anos” esta Lei desenhou para o currículo do Curso um quantitativo de disciplinas obrigatórias para legitimar a formação profissional vigente.

Correlacionamos este momento a necessidade de evidenciar maior atenção às mudanças curriculares na educação física que ainda apresenta sua prática de forma coercitiva e inflexível e revela atitudes pedagógicas extremistas e distanciadas do diálogo.

Em 1964 ao considerar o contexto político-econômico do Golpe Militar e a instauração do regime militarista a educação brasileira passou a ser influenciada diretamente pelos Estados Unidos da América que impulsionaram a privatização e a massificação do ensino e para isso se iniciou um período de reformas na educação que atingiram o nível superior onde o Conselho Federal de Educação (CFE) previu e iniciou junto ao Departamento de Educação Física do Ministério de Educação e Cultura uma revisão curricular para os cursos de Educação Física.

Este episódio preparou caminho para a elaboração da Resolução nº 69 do Conselho Federal de Educação de 06.11.1969 que apontou o currículo mínimo para o curso de licenciatura em Educação Física com duração de três anos, onde foi instituído e mantido o de técnico desportivo, porém mesmo com algumas disciplinas pedagógicas ainda predominavam as raízes na saúde e no desporto (AZEVEDO; MALINA 2004).

Este fato ratifica uma fundamentação teórica construída pelos ensinamentos biológico-tecnicistas ainda sem abranger com a devida importância as questões culturais, sociais, filosóficas e antropológicas pertinentes ao ser humano.

Mais uma vez o percurso histórico da Educação Física é marcado por novas disputas, entre interesses político-econômicos e estudiosos da área, e surgem outras tendências como contestação aos anos anteriores.

No período que corresponde aos anos 70 e 80 de acordo com Soares et al. (2012) presenciamos o movimento renovador, dentre eles as correntes da Psicomotricidade, do Movimento Humanista e do Esporte para Todos, onde cada um apresenta características pedagógicas próprias de um lado e fragilidades de outro, valorizando o movimento, o ser humano e o esporte no sentido de desenvolver a solidariedade o que fornece elementos básicos para o surgimento de críticas e com elas novas concepções como a pedagogia histórico-crítica desenvolvida através da cultura corporal.

Observamos a seguir esse momento de mudança, de superação do caráter esportivista e da necessidade de redimensionamento da prática pedagógica demonstrado no discurso de Henklein e Silva (2011, p. 121) quando anunciam que

Após a crise de identidade que assolou a Educação Física e a partir da visão histórica de homem, de sociedade e de educação, estabelecida pela concepção histórico-crítica, a Educação Física teve necessidade de se redimensionar na prática educacional. Processo esse que implicava buscar uma nova especificidade, que superasse o paradigma da aptidão física e absorvesse o discurso de caráter crítico. Dessa forma, buscando garantir-se como disciplina curricular organizada por seu saber, a Educação Física toma como objeto de ensino a cultura corporal.

Essa abordagem metodológica objetivou ir além da aptidão física, trouxe possibilidades que dialogam por meio da cultura corporal, e caminham para fomentar junto aos sujeitos possibilidades de desenvolver a percepção do concreto como sendo algo flexível, passível de críticas e transformações, pensamento este que culminou na criação de novos paradigmas que por sua vez formularam um olhar diferenciado através da inclusão de outros elementos (ginástica, jogo, dança, esporte, luta) à prática pedagógica daquele momento histórico onde a

Educação Física deveria trabalhar os elementos da cultura corporal (ginástica, jogo, dança, esporte, luta), considerando a sua significação social, a dinâmica histórica da sua produção e a complexidade dessas práticas – determinadas pelas contradições sociais do sistema capitalista. Apesar de os conteúdos de ensino estarem configurados pelas atividades corporais institucionalizadas, as ações pedagógicas, ao serem encaminhadas metodologicamente, deveriam estabelecer uma prática de relação que possibilitasse a modificação, a criação e a socialização. Assim, esses conteúdos, classificados e sistematizados, eram colocados em ação de forma a possibilitar ao educando oportunidades para a apropriação e ampliação desse saber socialmente produzido (HENKLEIN; SILVA, 2011, p. 122).

É importante evidenciar que as construções teóricas que sustentaram a Educação Física se modificaram na medida em que a realidade sócio-políticoeconômica concreta sofreu transformações, portanto, o propósito principal ao período subsequente a década de 80 foi de formar indivíduos questionadores, atores sociais com competência para transformar a realidade através das possibilidades de ações criativas, inovadoras baseadas na crítica de uma realidade em constante transformação.

A esse novo contexto ficou a necessidade clara de mudanças na formação inicial para atender à definição de outro perfil de egresso o que provocou o surgimento de novas discussões expressas através da proposta de uma formação diferente,

porém ainda retrógrada por permanecer fragmentadora e que sem bases teóricas consistentes travam o desenvolvimento educacional e sugerem mais discussões em busca de superação para formular novas propostas de ensino.

1.2 DISCUSSÕES E DOCUMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Apresentamos documentos pertinentes a este estudo e as contribuições destes para a construção do currículo em Educação Física, investigamos o papel do professor nos campos de intervenção que a Educação Física abraça; nos comprometemos em caracterizar os parâmetros teórico-metodológicos do campo educacional e da saúde com articulações possíveis para constatar que o conhecimento não se divide.

A formação inicial e o currículo em Educação Física, suas interfaces com a prática pedagógica nos diferentes campos de intervenção profissional seguiram transformações ao longo do tempo e na década de 80 eclodiram discussões que extrapolaram os debates para os anos 90 e provocaram a reformulação de novas concepções de educação física, prática pedagógica e currículo no contexto histórico brasileiro.

Encontramos em Treptow (2008) alguns subsídios teóricos para discutirmos essa análise quando a mesma ao defender que ao surgirem as propostas curriculares para os cursos de Educação Física em que estas sofreram de certa forma a influência das várias concepções e demonstraram de modo claro as ideias dominantes vigentes em cada período histórico e a representação da classe hegemônica da época como podemos verificar quando a autora afirma que:

São estas mudanças conjunturais, avanços científicos, reflexões e práticas cotidianas, dos profissionais de Educação Física, que têm, portanto, contribuído para a elaboração de tantas concepções sobre Educação Física. Elas estão presentes, por conseguinte, nos currículos, que são os documentos que dão visibilidade, porque não dizer, materialidade, às concepções e que finalmente registram o domínio desta ou daquela concepção (Op. Cit., 2008, p. 16).

Avançamos para a década de 80 quando surgiu a Resolução nº 03/87, via Conselho Federal de Educação, para atender as necessidades mercadológicas do

capital, então o currículo mínimo foi extinto, o currículo pleno foi mantido através da formação em licenciatura plena, com perfil de professor generalista e, o bacharelado foi criado, modalidade que forma professor especialista (BRITO NETO, 2009).

Nesse momento, as forças representantes do capital e o poder político ratificam sua sustentação teórica sobre a formação fragmentada, pois num primeiro instante tinham conhecimento exato do que estavam fazendo, entretanto, não sabiam operacionalizar a situação, tampouco tinham bases epistemológicas para avançar a proposta.

A prova disso se mostra com as considerações e depoimento de João Batista Tojal que visualizamos no livro História da Educação Física no Brasil: currículo e formação superior, apresentados por Azevedo onde afirma que a votação e aprovação do bacharelado ocorreram sem que soubessem de fato o que era aquilo, como veremos a seguir:

Como foi votado e deu uma maioria em relação ao bacharelado e até sei porque deu, porque ninguém sabia o que era bacharelado. O pessoal votou e já que era uma coisa nova que vá, e votaram. E daí ninguém operacionalizou. Tem uma tese sobre isso: As discussões que se deram depois da Resolução 03 e que não transformaram nada, o pessoal não entendia, não conhecia motricidade humana, o pessoal não conhecia o que era EF e nós ficamos aí de três para quatro anos. Foi a grande mudança nessa formação profissional até hoje. (...) O pessoal votou para não dizer que não conhecia e não queria perguntar como é que fazia (TOJAL apud AZEVEDO, 2013, p. 111).

Observamos a falta de compreensão das atitudes e do que aquilo poderia trazer como consequência para a formação inicial, pois as palavras do Professor Tojal relatadas acima nos sugerem total descaso com a situação curricular e em como as práticas pedagógicas seriam realizadas, então fazemos a pergunta: qual a seriedade de um grupo que vota favoravelmente em algo sem nem entender o que está fazendo e que repercussões futuras isso terá? Parecem-nos controverso e merecedor de discussões aprofundadas pois formação fragmentada nos aponta prática pedagógica fragmentada.

Esta resolução trouxe também liberdade às Instituições e segundo Azevedo; Malina (2004, p. 140) se situou na “proposta de currículo por áreas de conhecimento, que dava autonomia às IES para estabelecer seus currículos de acordo com as peculiaridades regionais”.

Dialogamos com a Resolução 03/87 para aprofundar as nossas análises teóricas e notamos que houve modificação no tempo total de duração da formação inicial a qual era de três anos e passou para quatro anos e apontou nova organização das disciplinas, desta vez baseadas nas áreas de conhecimento:

1) formação geral: subdividida na área de conhecimento de cunho humanístico – compreendendo o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade, com apenas 20% da carga horária total destinada – e na área de conhecimento de cunho técnico – compreendendo a área de conhecimento técnico, com 60% da carga horária total destinada; e 2) Aprofundamento de conhecimentos, compreendendo 20% da carga horária total (AZEVEDO, 2013, p. 117).

Essas alterações disciplinares propostas pelo currículo não obtiveram a operacionalização sugerida, pois não foram devidamente cumpridas na prática, onde percebemos um currículo construído sobre bases fragmentadas e a maioria das disciplinas se corporificou no conhecimento técnico, entretanto Azevedo (2013, p. 117) afirma que algumas “alterações ocorreram quanto às disciplinas por inclusão, exclusão e fusão” o problema se situou na prática de fato, onde muitas Instituições não aplicaram concretamente.

As discussões se avolumaram com o tempo e em maio de 2001 o Parecer nº 09/2001 do Conselho Nacional de Educação através da organização da Secretaria de Ensino Superior – SESu foi aprovado, permaneceu o Bacharelado e favoreceu a Licenciatura ao esclarecer que:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado [...] (BRASIL, 2001, p.6).

Como vimos a licenciatura e o bacharelado já haviam sido aprovados pela Resolução 03/87 quando este Parecer revelou posição contrária à desarticulação na formação ao afirmar que esta se relaciona à dispersão na prática pedagógica o que irá implicar na necessidade de se concretizar uma formação melhor articulada e mesmo assim os dois cursos permanecem no mercado como observamos no trecho abaixo:

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada. (BRASIL, 2001, p.17).

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer nº 0138/2002 que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, porém transparece os interesses da classe hegemônica ao salientar como “atores principais desse processo, Diretores dos Cursos de Formação Superior e Conselho Federal de Educação Física” (BRASIL, 2002, p.2). Ainda consta em relação aos conteúdos curriculares que serão norteados de acordo com

O critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade e da natureza e as possibilidades de interação desses conceitos que permitam a intervenção profissional. Eles deverão possibilitar uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e as especificidades da Educação Física. (BRASIL, 2002, p.7).

Como possibilitaria uma formação abrangente se a formação se mostrava dividida em licenciatura e bacharelado? Este Parecer gerou diversas polêmicas e discussões nos anos subsequentes. Porém em março de 2004 a Resolução nº 07/2004 foi promulgada e instaurou “as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.” (BRITO NETO, 2009, p. 69).

A fragmentação na formação inicial para algumas Instituições de Ensino Superior (IES) se efetivaram na década de 90, em outras não ocorreram, e em 2015 essa discussão é muito presente no município de Belém onde os cursos de licenciatura eram predominantes e nenhuma IES apresenta as duas formações simultaneamente, porém o bacharelado emerge em instituições particulares tanto na modalidade presencial quanto semipresencial e bem sabemos do interesse de algumas instituições em expandir esse tipo de formação.

Essa situação nos faz destacar o período entre os anos 78 e 90 que foram marcados por fortalecimento e organização da classe trabalhadora que levantou muitas discussões em eventos e apresentaram propostas para debater sobre a

educação, momento em que a educação física obteve grande espaço nos debates, porém além da oportunidade de reflexão das teorias vigentes houve construção de outras que acompanharam a necessidade do contexto político-econômico daquele momento e fizeram com que Azevedo e Malina (2004) expressassem a valorização do debate, e deixassem claro que a prática pedagógica ainda representava o ensino tradicional sem muitas inovações.

No sentido de complementar as análises históricas Brito Neto (2009) enfatiza a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 e a Lei 9696/98 que regulamentou a educação física como profissão, mencionou a divisão da formação em licenciatura e bacharelado como provocadores de novos debates que se apresentaram através das novas e específicas Diretrizes Curriculares para a Educação Física, aprofundadas na Resolução 07/04 e 04/09, onde foi nesta última que houve aprofundamento e formalização da fragmentação na formação inicial.

Vale ressaltar que a intervenção profissional do professor de educação física se caracteriza essencialmente pela ação pedagógica em qualquer campo de intervenção (TAFFAREL; LACKS, 2012) e que a partir da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado há desqualificação profissional e dicotomia entre a teoria e a prática como segue a análise de Taffarel et al. (2007, p. 43)

[...] dicotomia teoria prática; currículos extensivos e desportivizados; sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão; com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado; com perfil de formação direcionado para as competências mínimas; com organização do trabalho pedagógico baseado no modelo taylorista e taylorista de organização curricular.

Vemos a dicotomia licenciatura e bacharelado enunciada pelo currículo da formação como geradora de cisão da prática pedagógica e da falta de articulação entre educação e saúde, o que mostra as tendências em atender aos interesses hegemônicos do capital e que sugere como superação a esse estado de crise a implantação da licenciatura ampliada como defende Taffarel (2012) ao discutir sobre a formação de professores de educação física, reformulações curriculares, panorama histórico e a divisão que se estabelece desde a formação e caminha até o campo de trabalho.

Necessitamos analisar e discutir como os docentes articulam o conhecimento que perpassa pela Educação e pela Saúde nas práticas pedagógicas evidenciadas nos

campos de intervenção escolar e não escolar para discutirmos se há relação entre educação e saúde e responder questões que versam sobre o entendimento que o professor de educação física tem do seu papel nos sistemas de ensino escolar e não escolar.

O trato do conhecimento da educação e da saúde deve ser construído através de ações transformadoras no fazer pedagógico, e aplicado na prática pedagógica do professor de educação física de forma articulada, racional, singular e com perspectivas constantes de inovação para não cair em meras reproduções mecânicas desprovidas de aprofundamento teórico.

Sabemos que o passado histórico influencia e deixa marcas no presente, porém se identificarmos a necessidade de mudanças, apenas o ser humano, sujeito de seus próprios atos é quem pode e deve alterar seus percursos através de atos intencionais e subsidiados pelo conhecimento que advém da formação inicial e essa formação se perpetua ao longo do tempo num processo infinito de aprendizado diário com seus pares.

Por isso vale aprofundar a discussão sobre o perfil dos egressos nos sistemas de intervenção pertinentes à Educação Física e conhecer as competências do professor para que este se prepare e concretize articulações inter e intra conhecimento afim de que esses atos gerem reflexões sobre as ações e a partir desse concreto pensado surjam transformações.

1.3 COMPETÊNCIA E PERFIL DO PROFESSOR PARA O CAMPO DA SAÚDE

Neste tópico apresentamos e discutimos a competência para o trabalho no campo da saúde e trazemos para debate o perfil docente para atuação nesse campo, a partir das entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa e, com a preocupação em mostrar qual o papel da educação física na saúde da população.

Para desenvolver esse tópico, ressaltamos que vamos tratar o fitness e o treino ou treinamento de alto rendimento como “subcampos da saúde”, diferentemente do que organizam Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006) o campo da saúde abrange os mesmos elementos técnico-conceituais que os campos do fitness e do treino, nossa

prática e a acepção dos estudantes e profissionais desses campos, nos revela que a diferença está na estrutura e funcionamento do trabalho em cada um deles. Dessa forma, vamos adotar o binômio saúde/fitness, por todo o desenvolvimento do pensamento investigativo.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 no artigo 196 apresenta subsídios que asseguram a saúde como direito garantido ao cidadão através de estratégias políticas direcionadas ao combate a doenças:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 1988, p. 116 e 117).

Percebemos que na prática falta operacionalidade e se verifica utopia no referido artigo pois estamos longe de alcançar as propostas do discurso constitucional dentro do sistema de saúde.

A partir do exposto trazemos o enunciado que a Organização Mundial de Saúde (OMS,1946) faz sobre saúde como estado completo de bem-estar físico, mental e social como abstrata para a realidade de um país capitalista no século XXI, já que cotidianamente vivenciamos as desigualdades provocadas por este modo de produção.

No que diz respeito ao conceito de saúde sabemos que este transcende a ideia de ausência de doenças, pois se baseia em uma longa construção histórica como nos mostram diversas pesquisas e uma delas é de Scliar (2007) quem analisa na sociedade, o contexto cultural, as condições político-econômicas e a educação da população através dos tempos como determinantes de saúde.

Para o referido autor existem fortes desigualdades em relação aos cuidados em saúde entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos que perpassam pela educação em saúde e os cuidados adaptados às necessidades de cada região.

Os níveis de saúde não são determinados, mas se relacionam com as condições econômicas e sociais de uma população, e quando aqueles níveis se encontram reduzidos há possibilidade em ocorrer situação de doença, portanto, “grupos sociais com baixos níveis socioeconômicos ficam mais vulneráveis às doenças, e, é importante ressaltar, não somente àquelas consideradas

infectocontagiosas, mas, também, nas chamadas doenças crônicas.” (PALMA, 2001, p.36).

Encontramos avanços nos estudos de Seidl e Zannon (2004) estas pesquisadoras apontam que o conceito de qualidade de vida está relacionado à saúde e esta, por sua vez interligada aos aspectos socioeconômicos e culturais que apontam para a construção de estilos de vida como sendo decorrentes de novos paradigmas suscitados pelos avanços em relação ao controle de patologias que acarreta maior sobrevida às populações.

Para as pesquisadoras supracitadas a qualidade de vida se apresenta em quatro dimensões:

a) física – percepção do indivíduo sobre sua condição física; b) psicológica - percepção do indivíduo sobre sua condição afetiva e cognitiva; c) do relacionamento social - percepção do indivíduo sobre os relacionamentos sociais e os papéis sociais adotados na vida; d) do ambiente - percepção do indivíduo sobre aspectos diversos relacionados ao ambiente onde vive (SEIDL; ZANNON, 2004, p. 584).

Com bases no informe Lalonde que é um documento do Governo canadense de 1996, que retrata a saúde da sociedade daquele país, Czeresnia, Maciel e Oviedo (2013, p.68) salientam que a saúde é pautada nas dimensões a seguir: “biologia humana, meio ambiente, estilos de vida e organização da atenção à saúde”. A primeira dimensão se relaciona à genética e às fases da vida; a segunda está direcionada ao psicológico, físico, e às questões sociais; a terceira diz respeito às escolhas feitas pelos sujeitos e a quarta se associa aos serviços em saúde.

A saúde se relaciona ao ensino no curso de Educação Física historicamente e atualmente temos no PPP a área de conhecimento que envolve disciplinas relacionadas ao trato deste e abordam-na sob aspectos diversos ao longo da formação inicial para possibilitar reflexões e fomentar debates concebidos nesta perspectiva.

O Conselho Nacional de Saúde se manifestou, através da Resolução N° 569 de 2017 e aprovou as “diretrizes comuns para a graduação na área da saúde” e neste documento encontramos pressupostos que reforçam a preparação para uma

formação em saúde comprometida com a superação das iniquidades que causam o adoecimento dos indivíduos e das coletividades, de modo que os futuros profissionais estejam preparados para implementar ações de promoção da saúde, educação e desenvolvimento comunitário, com

responsabilidade social e compromisso com a dignidade humana, cidadania e defesa da democracia [...] (CNS, 2017, p. 3).

Encontramos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2007 do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará a relação competência e perfil do professor de educação física e para a formação do docente desta IES

O perfil idealizado para o curso de graduação plena em educação física – licenciatura é de um caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico, em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer (CEDF/PPP, 2007, p.45).

Este perfil de acordo com o PPP (2007) fomenta uma formação ampla e complexa com qualificação multidisciplinar para possibilitar atuação docente em diferentes campos de trabalho para ir além da formação unilateral e das necessidades puramente mercadológicas pois busca a construção de sujeitos crítico-reflexivos com condições de analisar as armadilhas de alienação do capital e mostra como um dos objetivos:

Formar professores que dominem os conhecimentos de sua atuação profissional e sejam capazes de compreender e enfrentar as questões referentes ao trabalho alienado capitalista a fim de sua superação por um trabalho de base emancipatória, solidária, em grupo, com autonomia e autoorganização para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas (Op. Cit. p. 47).

Este documento frisa o fator competência a uma situação global onde o discente dentre outros aspectos se construa dentro de uma “formação humana emancipatória e onilateral possibilitando que a educação física seja compreendida e analisada em todas as suas inter-relações” (CEDF/PPP, 2007, p. 45-46).

Para tratar do perfil do professor coletamos dados junto ao CEDF/UEPA, e por meio da empiria contrastamos o aporte teórico prescrito pelo PPP e os dados coletados aos sujeitos da pesquisa de campo.

O primeiro passo para a localização dos egressos se deu através da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) do curso de Educação Física da UEPA, onde mediante solicitação nos foi concedida a lista com os nomes, contatos

telefônicos e e-mails dos mesmos por ano de conclusão do Curso de 2011 a 2014 como supracitado.

A CRCA nos participou as informações citadas e a partir destas iniciamos nossas buscas, primeiramente por endereços eletrônicos e telefones, entretanto não tivemos sucesso, permanecemos sem comunicação com os egressos do Curso, pois os informes estavam desatualizados.

Decidimos, então, buscar outro caminho e de posse dos nomes dos ex-alunos, vimos que os mesmos foram nossos alunos no decorrer do período letivo em que trabalhamos nesta IES. Começamos o rastreamento via redes sociais, esta opção nos assegurou um rumo palpável para nossa pesquisa, assim, estabelecemos a primeira comunicação com nossos sujeitos, com a finalidade de nos apresentar e solicitar um número de telefone e correio eletrônico em que pudéssemos apresentar e explicar a pesquisa.

Utilizamos as redes sociais como instrumento, pois pensamos ser um meio mais rápido de contatar e obter retorno destes indivíduos em virtude de os mesmos estarem presentes em nossas redes de pessoas conhecidas, fato que agilizou a fase de conversa inicial para podermos formalizar o contato.

A fase da pesquisa de campo teve duração de quarenta e cinco dias, localizamos os 337 egressos, fizemos contato informal por redes sociais, solicitando os endereços eletrônicos e números de telefone pessoais, aguardamos as respostas por um período de sete dias por pensarmos ser um prazo razoável dentro do tempo planejado para nossa ação em campo.

Dos que nos responderam pudemos fazer um cadastro 298 sujeitos com os dados acima e enviamos mensagens eletrônicas para cada um, apresentamos, detalhamos e perguntamos sobre a disponibilidade em participarem da pesquisa, aguardamos novamente as respostas através dos endereços eletrônicos, este período teve duração de dez dias.

Partimos então da disponibilidade de 298 egressos e deste total constatamos que 181 trabalhavam em diversos campos da Educação Física, partimos então para a verificação de quais indivíduos se enquadravam em nosso critério delimitador que era desenvolver a docência nos sistemas escolar e não escolar (fitness/saúde e escolas) simultaneamente, esta tarefa teve duração de sete dias.

Filtramos oito sujeitos articulados ao nosso objeto de estudo, exerciam a profissão no fitness/saúde e na escola (sistema escolar e não escolar) simultaneamente e destes finalizamos nossas análises em campo com seis sujeitos por incompatibilidade de agendamento de horários.

Após a verificação de que esses indivíduos se adequavam aos nossos critérios marcamos a data, hora e local de nossa entrevista de acordo com a possibilidade dos sujeitos que optaram por ser ou no local de trabalho deles ou no CEDF/UEPA ambas as opções foram feitas pela praticidade descrita nas falas dos mesmos via contato telefônico.

O período de diálogo com nossos seis sujeitos teve duração de dez dias, dois deles preferiram que nosso encontro fosse realizado na academia em que trabalhavam no momento de intervalo entre as aulas, isto dificultou nosso trabalho, pois tivemos que dividir a conversa em dois momentos, tomando dois dias diferentes para cada sujeito. Os outros quatro egressos preferiram dialogar no CEDF/UEPA.

Vale ressaltar que esta escolha de abordagem não priorizou a quantidade de sujeitos estudados, no entanto, encontramos 337 egressos e deste total conseguimos contato com 298 egressos, entretanto oito sujeitos desenvolviam a prática pedagógica em dois campos de intervenção correspondente ao sistema escolar e sistema não escolar, esses oito pertenciam a rede particular de ensino e também trabalhavam no fitness.

No que diz respeito aos dados totais referentes aos campos de intervenção encontrados através dos egressos do CEDF UEPA correspondente aos anos 2011, 2012, 2013 e 2014 pensamos ser relevante demonstrar através de um quadro a atuação profissional e a quantidade de professores para que o leitor tenha uma visão mercadológica da totalidade e de onde esses sujeitos desenvolviam à docência no ano de 2016.

Quadro 2 – Quantidade de Egressos de Acordo com os Sistemas de Ensino classificados de acordo com Taffarel; Lacks e Santos Júnior (2006).

| Informação dos Egressos nos Sistemas de Ensino | Número | Percentual |
|---|---------------|-------------------|
| Fitness | 278 | 93,29% |
| Saúde | 3 | 1% |

| | | |
|-----------------------|-----|-------|
| Escolas Particulares | 8 | 2,7% |
| Escolas Públicas | 6 | 2,01% |
| Alto Rendimento/Clube | 2 | 0,67% |
| Lazer | 1 | 0,33% |
| TOTAL | 298 | 100 |

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016

Observamos com esse quadro demonstrativo a situação profissional informada por egressos dos anos de 2011 a 2014, a quantidade de indivíduos que desenvolviam à docência no Município de Belém no sistema do Fitness é quantitativamente muito superior aos dos demais sistemas, informação que correspondeu a 93,29% do total dos sujeitos.

O critério delimitador que utilizamos era que os sujeitos deveriam desenvolver a docência nos sistemas escolar e não escolar simultaneamente, contamos portanto com oito indivíduos, que estavam nas escolas particulares e no fitness, porém realizamos a coleta de dados com seis professores em virtude de dois deles terem faltado ao encontro inicial e após este momento declararam incompatibilidade de horário para um possível novo agendamento.

Verificamos que do total de egressos encontrados empregados no primeiro contato que foi feito através das redes sociais não era a mesma do segundo momento quando partimos para a formalização da pesquisa, pois de 278 indivíduos que trabalhavam no fitness 43 haviam sido desligados em menos de dois meses.

Queremos associar esta situação a instabilidade que perpassa pelo mercado do fitness em que nos deparamos com contratações de estagiários para baratear e precarizar a mão de obra oferecida pelo professor (informação dada pelos egressos desempregados em conversa informal).

Na fase da entrada em campo optamos por coletar os dados através de entrevistas com a finalidade obter as informações necessárias para elucidar nosso objeto de estudo através das falas dos nossos interlocutores e desta forma transcrever e interpretar o significado das mesmas.

Para estabelecermos esta comunicação verbal elencamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada baseada em Minayo (2015) que afirma ser a conciliação entre perguntas fechadas e abertas que permitam construções

de relatos a respeito do nosso objeto investigativo e como apontam Marcondes; Teixeira; Oliveira (2010) neste tipo de entrevista o entrevistador pode criar outros questionamentos, de acordo com as narrativas dos entrevistados o que trouxe liberdade para os diálogos, pois fizemos perguntas ao longo da fala dos sujeitos em função da necessidade de alcançarmos as respostas referentes ao objeto de estudo proposto.

Quando fizemos a pesquisa de campo, encontramos oito egressos que se adequavam aos nossos critérios em desenvolver a docência nos campos escolar e não escolar, porém por motivo de desencontros de horários e impossibilidade de comparecimento de dois sujeitos nos dias e horários marcados por eles, conseguimos abordar seis sujeitos que foram denominados por letras do alfabeto A, B, C, D, E e F para melhor manter o anonimato dos mesmos que se disponibilizaram a responder nossos questionamentos entre uma aula e outra no próprio local de trabalho sendo que dois preferiram ir à biblioteca do curso de Educação Física, pois alegaram ser mais melhor para conversarmos.

As respostas foram categorizadas de acordo com a semelhança de umas às outras e repetição com que ocorrem, para demonstrar decidimos expor alguns trechos e construir análises explicativas para melhor entendimento. A análise das entrevistas indicou que:

O papel principal desempenhado pelo professor de Educação Física nos seus diferentes locais de trabalho é ensinar algo a alguém e pesquisar, seguir a formação continuada, portanto, o professor ao longo da atividade profissional assume um papel pedagógico como consta em uma fala do nosso entrevistado “A”.

“Nós ensinamos na escola, na musculação, na ginástica, assim como tu ensinas na universidade, ensinar é todo dia em qualquer lugar de trabalho e temos que continuar a estudar para isso, fazer pós-graduação também.”

Nosso sujeito “B” concorda com “A” e amplia a visão sobre ensinar quando diz:

“Ensinar é um ato que independe de local, faço isso em todos os lugares que trabalho, tenho que conhecer as pessoas, saber como abordar, respeitar os meus alunos”.

Os depoimentos acima, revelam que para estes sujeitos toda relação estabelecida entre o professor de educação física e o público, independentemente do

local de trabalho ou campo de atuação profissional é uma relação pedagógica, o que pressupõe que esses profissionais necessitam ter uma formação didático-pedagógica.

Sobre o segundo questionamento: Quais as diferenças entre o ato de ensinar na escola e em outro local em que você trabalha?

Sujeito “C” relatou que:

“Diferença em ensinar não tem não, o que muda é o conteúdo, a metodologia que trabalhamos, os materiais utilizados que as vezes dispomos de mais ou menos instrumentos, mas ensinar é ensinar para pessoas sempre em qualquer lugar”.

Sendo assim, percebemos que ensinar é um papel profissional desempenhado pelo professor onde para os sujeitos acima citados a diferença não está no ato e sim no público, nos recursos e nos assuntos discutidos, construídos, analisados e ensinados.

Quando fizemos a terceira pergunta: Quais os conteúdos básicos utilizados da formação inicial para suas aulas nos diferentes campos de intervenção? As disciplinas que receberam elogios no sentido de terem contribuído para a formação docente foram Estágio I, Estágio II, PPP I, PPP II, PPP III, PPP IV, História, Educação Física Adaptada, Fundamentos e Métodos do Jogo, Fundamentos e Métodos da Ginástica e Fisiologia Aplicada à Educação Física.

Segundo os entrevistados A, B, C, D, E e F as disciplinas supracitadas corresponderam a base da formação em caráter crítico e despertaram a curiosidade para posterior busca por aprofundamentos que complementam a formação inicial e contribuem com o trabalho docente.

Nosso questionamento seguinte foi: Quais as contribuições das disciplinas Didática da Educação Física e Estágios I, II, III e IV para suas práticas pedagógicas? Segue um trecho da resposta de um de nossos sujeitos (relato de A):

“Essas disciplinas foram boas principalmente os Estágios I e II porque deu para aprender muito sobre as teorias pedagógicas e principalmente para relacionar com a prática dos professores nas escolas, mas na didática e nos estágios III e IV não ficou muito claro, nesses dois últimos estágios só assistimos as aulas dos professores das academias e em um projeto, mais nada, o professor não vinculou com as teorias da educação física, mas a gente se virava para aprender”.

Em virtude de a resposta acima incitar nossa curiosidade por mais detalhes sobre a falta de clareza relatada decidimos investigar no sentido, de buscar esclarecer a aparente insatisfação do egresso e, ainda sobre o Estágio III “A” acreditava que o docente da disciplina deveria ter articulado melhor saúde e educação e principalmente deveria ter feito uma abordagem mais ampla pois, segundo o sujeito A:

“o meu professor só falava da musculação na academia, mas como ensinar isso? Deveria ter ensinado, não criou associações entre as disciplinas, era só musculação e mais nada, não aprendi, e quem não gosta disso como faz? Uma pena. Parece que para ele só havia a musculação na academia. O mais engraçado de tudo é que ele combinou com o pessoal da academia para deixar nossa turma fazer as aulas que tinham na academia mas não houve nenhuma conversa sobre as teorias que os professores utilizam para trabalhar, nem sobre a organização do trabalho desses professores, ficamos o semestre inteiro visitando academias e mais nada!” E ainda o mesmo sujeito acrescentou relatos sobre a disciplina Estágio IV:

“No Estágio IV só tinha um projeto e ficamos só neste, então não teve muita coisa para ver, só acompanhamos as aulas do professor do projeto. Isso foi ruim porque o professor da disciplina não mostrou como trabalhar na prática e nem definiu nenhuma teoria para embasamento”.

O relato de A nos mostra insatisfação e desapontamento com os professores das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado III e IV, para dialogar com o relato do nosso entrevistado buscamos embasamento para afirmar que a disciplina não foi explorada de acordo com o que o PPP (2007) aponta através das ementas das disciplinas supracitadas, como podemos detectar ne ementa do Estágio III

Estágio supervisionado em ambientes educacionais ligados a instituições e/ou programas de atividades físicas relacionadas à educação para promoção da saúde. Estudo investigativo das problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação física. Acompanhamento, elaboração e desenvolvimento de planejamentos. Participação em atividades de caráter geral em equipes multidisciplinares. Acompanhamento, avaliação e pontos de encontro de estagiários. Elaboração de documento e socialização da experiência de estágio. (CEDF/PPP, 2007, p. 102).

Na ementa do Estágio IV

Estágio supervisionado em ambientes educacionais ligados a instituições e/ou projetos de lazer e esporte educacional Estudo investigativo das problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação física nesse campo. Acompanhamento, elaboração e

desenvolvimento de planejamentos. Participação em atividades de caráter geral em equipes multidisciplinares, Acompanhamento, avaliação e pontos de encontro de estagiários. Elaboração de documento e socialização da experiência de estágio. (CEDF/PPP, 2007, p. 102).

Nossa crítica aos Estágios III e IV perpassa por trazer um novo fazer pedagógico para as disciplinas acima, urge desconstruir esse habitus dos professores formadores que as ministraram. O PPP nos oferece possibilidades diferentes de dialogar entre os eixos do conhecimento educação e saúde, a intervenção profissional também segue a proposta de inovações através de debates e construção de documentos que reflitam experiências e a realidade encontrada.

Quanto à articulação educação e saúde os entrevistados foram unânimes em relatar a importância das disciplinas cursadas, Estágios I e II, para a formação e não concordam com a divisão do conhecimento, pois acreditam ver no ato da docência educação e saúde mesclarem-se num diálogo constante, teceram críticas ao Estágio III onde demonstraram sob o ponto de vista organizacional a necessidade de melhor acompanhamento e discussões sobre as atividades propostas pelos docentes da disciplina como constatamos nos relatos anteriores e na fala de “E”

“O professor deixava a turma na academia, marcava os dias para assistirmos as aulas dos professores de lá e ia embora, aí a gente ficava sem saber o que fazer, e era difícil articular o conhecimento, mas o professor era gente boa”.

Percebemos neste relato falta de compromisso do professor formador com a IES, com a profissão e com a turma pois a ementa da disciplina suscita muitas possibilidades, como por exemplo: investigar problemáticas nas práticas pedagógicas dos docentes deste campo, elaborar planejamentos, vivenciar o trabalho em equipes multidisciplinares, elaborar documentos que ratificam as experiências vivenciadas.

Em relação a articulação entre educação e saúde os egressos demonstraram consciência sobre a importância de uma formação de qualidade com esse foco e expressaram preocupação em contribuir com a saúde das pessoas para as quais ministram aulas, de acordo com o sujeito “F”

“Os alunos buscam na maioria das vezes um corpo perfeito, mas a gente tenta conscientizar sobre a busca pela saúde e qualidade de vida, isso é educar o aluno para uma vida melhor, correto? Eu faço isso! Procuo mostrar para o aluno a

importância em perceber os limites do corpo, incentivo para não procurarem se espelhar no corpo dos outros.”

No questionamento final: Quais as teorias pedagógicas da educação física que norteiam suas práticas pedagógicas? Nossos sujeitos da pesquisa relataram que acabam misturando as teorias pois “F” relata que:

“Na academia muitas vezes a gente precisa repetir as coreografias que já vem prontas, dependendo da modalidade trabalhada, por exemplo, na hidroginástica já dá para planejar, na escola modifico bastante e aproveito o que o aluno conhece, mas de qualquer forma consigo mesclar bastante as teorias”.

Ao insistirmos sobre a teoria pedagógica que mais deixou marcas positivas para o planejamento do fazer pedagógico do professor, “A” e “F” afirmaram se identificar mais com a Educação de Corpo Inteiro, “B”, e “E” relataram preferência sobre a teoria Crítico-Superadora e os sujeitos “C” e “D” afirmaram tentar utilizar todas as teorias.

Tentamos aprofundar o diálogo, porém nossos sujeitos “D” e “F” foram unânimes em relatar a dificuldade em aplicar as teorias pedagógicas em ambiente não escolar e acabavam por reproduzir protocolos, sequências coreográficas prontas e/ou métodos de treino adotados pela academia e de acordo o depoimento de nosso sujeito “D”

“Planejar mesmo dá para fazer com calma quando trabalho como personal trainer. Quando estou na função de ‘coach’ apenas sigo o que foi montado por outro professor”.

Indagamos então se haveria conhecimento sobre as variações metodológicas de construção do treinamento que tomariam por base características individuais observadas através de uma conversa prévia com os alunos do fitness a serem utilizadas neste ambiente, em academias por exemplo, e obtivemos a resposta de “D” e “F” que precisariam estudar mais sobre estas possibilidades.

A dificuldade em aplicar as teorias pedagógicas da educação física denota reflexo da escassez de embasamento teórico metodológico oferecido na disciplina Estágio III, o que abre um leque de possibilidades para novas pesquisas e debates.

Todos os nossos sujeitos da pesquisa foram bastante enfáticos sobre o trabalho pedagógico deles atentarem para a busca em desenvolver melhor consciência sobre

saúde e qualidade de vida e ao dialogar com nosso objetivo sobre a concepção de saúde para além da estética, estes perceberam que ao longo do curso de educação física como um todo tiveram bom embasamento.

Em relação às falhas nas disciplinas já comentadas “D” e “F” afirmaram que estas foram supridas por cursos específicos para melhor organização do conhecimento, através das atividades complementares e formação continuada.

Resumimos os relatos de “A”, “B”, “C” em sentimento de frustração com os professores das disciplinas que se encontram no Eixo de Conhecimentos que compreende o Grupo I (Ciências Biológicas e da Saúde), exceto Fisiologia que foi bastante elogiada no decorrer de nossas conversas com todos os egressos, estes também procuraram estender o conhecimento através da formação continuada para melhor suprir lacunas no conhecimento deixadas ao longo da formação inicial.

Metade dos nossos sujeitos estenderam críticas ao Eixo de Conhecimentos Específicos na formatação aprofundamento aos professores formadores das disciplinas Biomecânica, Bases Metodológicas da Musculação e Treinamento das atividades Físicas, cursadas por “A”, “C” e “E” respectivamente para as disciplinas na sequência dispostas acima:

“Não aprendi o que esperava, pois, o professor se prendeu em apenas um assunto o semestre inteiro, foi muito pobre, poderia ter sido melhor, fizemos sugestões ao professor, mas ele não nos ouviu” (A);

“O professor sempre dizia que a modalidade é a única que deve ser praticada, porque é a melhor que existe, para mim isso é um desrespeito com as outras práticas, mas não vinculou com a Educação, no fundo a maioria dos colegas da minha turma não gostava dele pela arrogância de achar que sabia tudo e nos tratar com ironia e ainda só apresentava a disciplina de uma forma, com o pensamento de um autor apenas ” (C);

“Apenas fizemos resumos e resenhas dos capítulos de um livro de treinamento e tivemos poucas aulas práticas apenas na quadra, sendo que a universidade tem tantos espaços que poderiam ser usados, não aprofundou os assuntos das aulas, foi um professor superficial” (E).

Todos os sujeitos entrevistados demonstraram ter competência para atuar no campo da saúde/fitness pois afirmaram suprir as lacunas deixadas pelos professores formadores através de atividades complementares e da formação continuada. Relataram ter ciência da importância do diálogo entre educação e saúde e da necessidade em ter domínio de conhecimentos amplos e específicos que possibilitam postura crítica para a realização do trabalho do professor de educação física pois,

Além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. Isto implica em compreender e agir sobre o duplo caráter que assume o trabalho: um caráter ontológico de formação do ser humano e outro, de trabalho alienado no modo de produção capitalista. Nesta perspectiva, deve-se criticar a base técnica e tecnológica do trabalho do professor de Educação Física e buscar a construção de novas bases científicas para organização do trabalho [...]. É preciso também que o professor saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e que saiba interagir cooperativamente tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral. O desenvolvimento de tais dimensões requeridas na formação do professor de Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de ação profissional balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual.

Tais dimensões da formação humana não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, dos fundamentos, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural. (TAFFAREL et al., 2006, p. 168, 169).

Corroboramos com a pesquisadora supracitada ao sustentar a importância dos conhecimentos específicos para o Campo de trabalho do professor de educação física e o fazer pedagógico reflexivo pautado no jogo de tensões percebido ao se construir uma visão crítica da realidade para que os professores não se tornem seres alienados e por sua vez possam compreender os desafios demandados à prática pedagógica inserida no modo de produção capitalista.

Percebemos a necessidade de edificação entre o diálogo da teoria com a prática e acrescentamos que esta articulação deve ocorrer entre os eixos de conhecimento para que o capital científico seja construído de forma consistente, capaz de assegurar o caráter crítico e inovador ao trabalho didático-pedagógico requerido por nossa sociedade.

Entendemos que nossa sociedade ainda enfatiza a estética, por isso advogamos a saúde para além desta, que o ser humano não seja interpretado pela

aparência do corpo e receba respeito pelas subjetividades que exterioriza e por aquelas que deixa nas entrelinhas possibilitando diálogos mediados pelos saberes.

Encontramos uma multiplicidade e saberes presentes no Projeto Político Pedagógico da Universidade do Estado do Pará que permitem transpor os valores mercantilizados do modismo estético, possibilitam romper com o trabalho baseado na reprodução de práticas pedagógicas rígidas e fomentam a construção do capital cultural defendido por nós, para aprofundar esta discussão trouxemos a seção dois intitulada “Quando a Saúde Está para Além da Estética”.

2 QUANDO A SAÚDE ESTÁ PARA ALÉM DA ESTÉTICA

De acordo com a concepção da formação inicial do Curso de Educação Física sistematizada no PPP da Universidade do Estado do Pará (PPP/CEDF) observamos uma proposta ampla em que o egresso tenha formação acadêmica para atuar em qualquer campo de trabalho com qualidade pautada no rigor científico, postura ética, crítico-reflexiva e que a “intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho” (CEDF/PPP, 2007, p. 34).

A intervenção nos diferentes campos de trabalho é prevista neste PPP e formalizada pelas bases teórico-metodológicas firmadas de acordo com o diálogo entre disciplinas que representam as diferentes áreas do conhecimento. Portanto, no intuito de fomentar subsídios à formação inicial o currículo do curso foi elaborado “em áreas do conhecimento, advindos das Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências Humanas, Sociais e da Educação, e por último, das Ciências Naturais e Tecnológicas” (CEDF/PPP, 2007, p. 57).

Esta multiplicidade de saberes nos oferece condições para desenvolver a relação com a prática, com o trabalho no campo da saúde/fitness, desta forma, para ratificar essa compreensão expomos a fala de nossos entrevistados expressas ao longo da primeira pergunta sobre o papel principal desempenhado pelo professor de Educação Física nos seus diferentes locais de trabalho:

“Nós ensinamos sempre, principalmente as pessoas a terem saúde através do exercício físico, é isso que eu faço nas academias que eu trabalho [...] os alunos se sentem melhor com a diminuição de peso, a aparência conta bastante. Recebo mais alunos também” (sujeito A), e

“Nós ensinamos em qualquer local” dito por B, C, D, E e F.

Saúde e Fitness se confundem quando na fala de “A” ele afirma que ensina os alunos a “terem saúde” como se a saúde dos seres humanos estivesse totalmente

atrelada às práticas corporais vendidas pelas academias através dos programas de exercícios que se unem à tecnologia e modismos de roupagens diversas a seduzir os clientes com a representação do belo e da estética corporal.

De acordo com Saba (2011, p. 48) “o termo fitness é uma redução da expressão physical fitness, bastante corrente nos EUA. Ambas significam aptidão física. Aptidão física é a capacidade de realizar tarefas do dia a dia com o mínimo de fadiga e desconforto”.

Entendemos a aproximação entre fitness e saúde na fala de A na perspectiva de que sentir-se bem após determinado esforço físico aponta ao bem-estar que por sua vez quem está saudável também apresenta a mesma sensação como sustenta Alleyne apud Gonçalves (2005, p. 378) saúde “para o cidadão comum, é bem-estar, é sentir-se bem”.

É fato que o exercício físico é um dos componentes que auxilia no desenvolvimento do bem-estar, pois há liberação de endorfinas pós exercício quando planejado de forma correta, caso contrário os níveis de inflamação se elevam, o que poderia trazer boa sensação acaba por causar problemas de baixa imunidade. A estética do corpo magro ou do corpo hipertrofiado não determina saúde.

Defendemos a multiplicidade de segmentos que influenciam a saúde do ser humano como condições salariais, existência de saneamento básico adequado, dentre outros e não apenas as medidas corporais ou a quantidade de horas que o indivíduo passa em uma academia de ginástica.

Não estamos fazendo apologia ao sedentarismo e bem sabemos que nem todas as pessoas matriculadas em academias são saudáveis, pois observamos ao longo de nossas vivências em academias que a ideia de saúde vendida está atrelada a um corpo ideal, mas este corpo obedece a padrões de uma avaliação física pautada muitas vezes em protocolos europeus ou norte-americanos, desconsiderando nossa miscigenação amazônica em sentido amplo com cultura e estilo de vidas peculiares, que vão além do biótipo.

Em busca deste corpo ideal alguns conseguem bons resultados que podem ou não representar um corpo belo, uns se frustram, outros recorrem às drogas (através do uso de hormônios esteroides), existem aqueles que desistem e abandonam a atividade, enfim, são diversas reações que cabem em novas pesquisas científicas.

Nesta análise é pertinente a análise de Soares, Kaneko e Gleyse (2015, p. 71) em que “o corpo mecânico, segundo nível da arqueologia, se movimenta pela repetição e automação do gesto, portanto, com movimentos mecânicos e repetitivos para dada função ou objetivo, a exemplo dos exercícios calistênicos e cartesianos” onde a função é executar movimentos com o objetivo de construir um corpo esteticamente aceitável.

Indagamos se temos necessariamente que subsumir o corpo saudável à estética para alcançar resultados positivos relacionados à saúde/fitness. Longe de desconsiderar o conceito de estética, ou menosprezar essa dimensão humana, adotamos que a estética é um conceito atemporal, mas, determinada pela dimensão cultural de dada sociedade e em determinado momento histórico, e

Para esclarecer os processos pelos quais o corpo passa e vem passando na evolução do tempo, Gleyse usa a arqueologia do corpo e configura uma estratificação que tem na base o corpo artesanal ou poético; seguido do corpo mecânico; e o corpo máquina situado na era da industrialização da sociedade. Ao caracterizar esta era como da hipermodernidade, Gleyse ainda define o corpo poético/estético, marcado pelo hedonismo. No primeiro extrato arqueológico do corpo poético, há uma estética cultural, pois como corpo artesanal, a construção desse corpo é resultante das manifestações culturais, em cada jogo, cada dança e toda prática corporal. Há uma racionalização da prática em si, para realização do movimento e preparação do corpo na manifestação, sem a preocupação científica ou, grosso modo, de racionalidade técnica (SOARES; KANEKO; GLEYSE, 2015, p. 71).

Avaliamos que para representar uma sociedade no tocante ao ideal de corpo não podemos compactuar com as esculturas corporais previamente idealizadas, pois cada ser humano tem suas particularidades e dialogando com a anatomia e cinesiologia² sabemos que o corpo nos apresenta uma riqueza de movimentos possibilitados não apenas por músculos, ossos e articulações, mas construída ao longo da vida onde o tempo e a cultura influenciam como os movimentos se constroem.

Ao tecer parâmetros com a Avaliação Física através da disciplina Medidas e Avaliação do sexto semestre do Curso vinculada às “ciências naturais e tecnologias” como consta no PPP (CEDF/PPP, 2007, p. 58) bem sabemos que esta aponta importante conhecimento, porém melhor seria se o professor formador buscasse

² Anatomia e Cinesiologia correspondem a disciplinas do currículo do curso de Educação Física do “Grupo I – Área de Conhecimento das Ciências Biológicas e da Saúde Aplicada À Educação Física”(CEDF/PPP, 2007, p. 57).

desenvolver novos protocolos junto com a comunidade acadêmica que considerassem as peculiaridades da sociedade amazônica para estabelecer novos diálogos e romper com análises tradicionais ampliando a atenção às críticas que viabilizem outra concepção para a formação em Educação Física que contemple a atualidade de conceitos teórico-práticos a partir de estudos científicos desenvolvidos nesta Região.

A construção histórica do conceito de saúde ao longo do tempo, indica que diferentes povos exprimiram o olhar que consolidaram sobre saúde sob vários aspectos e criaram formas que os representaram historicamente, assim nos deparamos com o modelo mágico-religioso ou xamanístico que utilizavam divindades e processos sobrenaturais para a manutenção da saúde; no modelo holístico o equilíbrio do organismo humano com o ambiente era fundamental para o estado de saúde; o modelo empírico-racional se baseou na teoria do equilíbrio dos humores até que no período do renascimento surgiu o modelo biomédico que fragmentou o ser humano em partes para poder tratar (CRUZ, 2011).

Historicamente a atenção com o corpo apresenta concepções e tratos diferenciados, desde a Idade Antiga que era representada pelas civilizações grega e romana constatamos esta preocupação e a criação de modelos que referenciavam o grupo social àquele período histórico.

Os gregos valorizavam, cultuavam e expunham o corpo nu masculino quando este era considerado atraente e perfeito, vinculavam a estética à beleza e por sua vez esta à saúde como apontam Barbosa, Matos e Costa (2011, p. 25) ao afirmarem que “O corpo nu é objecto de admiração, a expressão e a exibição de um corpo nu representava a sua saúde e os Gregos apreciavam a beleza de um corpo saudável e bem proporcionado.”

As autoras salientam que a beleza se diferenciava entre os sexos, o masculino se situa na construção de corpos fortes, prontos para as guerras e bem arquitetados proporcionalmente, por outro lado o feminino estava atrelado a fertilidade, a reprodução.

Para a sociedade romana o corpo teve inicialmente influências da cultura grega, porém se solidificou a partir das interpretações religiosas, por isso a supremacia do Império Romano fomentou alicerces para o entendimento do corpo no contexto místico trouxe a supremacia da alma sobre o corpo reforçada pelo cristianismo como

assinalam Barbosa, Matos e Costa (2011, p. 26) “o bem-estar da alma deveria prevalecer acima dos desejos e prazeres da carne. O corpo, prisão da alma, era, pois, um vexame, devia ser escondido”.

O Cristianismo estendeu dominação sobre a Idade Média, sendo assim influenciou “as noções e vivências de corpo da época. A união da Igreja e Monarquia trouxe maior rigidez dos valores morais e uma nova percepção de corpo. A preocupação com o corpo era proibida,” (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 27).

O corpo, neste período, se escondeu atrás da alma, os interesses desta deveriam ser superiores, pois o corpo assume um fardo ao se ligar ao material, representava o pecado, portanto, o este deveria ser domado sob alegação do pecado insuflado pela religião,

Para o cristianismo, o corpo sempre teve uma característica de fé; é o corpo crucificado, glorificado e que é comungado por todos os cristãos. Como sabemos, as técnicas coercitivas sobre o corpo, como os castigos e execuções públicas, as condenações pelo Tribunal do Santo Ofício (a Inquisição – oficializada pelo papa Gregório IX), o autoflagelo marcam a Idade Média. A Inquisição, inicialmente com o intuito de salvar a alma aos hereges, passou a empregar, mais tarde, a tortura e a fogueira como forma de punição, com autorização do Papa Inocêncio IV, em 1254. (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 27).

Esta concepção perdurou por toda a Idade Média, porém com o advento do Renascimento, que foi um marco na Idade Moderna, transporta consigo outra compreensão de corpo vincula-o ao conceito de liberdade e às explicações respaldadas no caráter científico que se manifestam e duelam com o religioso como destacam Barbosa, Matos e Costa (2011, p. 27) ao mostrarem que

No Renascimento, as ações humanas passaram a ser guiadas pelo método científico, começa a haver uma maior preocupação com a liberdade do ser humano e a concepção de corpo é consequência disso [...] O corpo, agora sob um olhar ‘científico’, serviu de objeto de estudos e experiências. Passase do teocentrismo ao antropocentrismo. [...] A disciplina e controle corporais eram preceitos básicos. Todas as atividades físicas eram prescritas por um sistema de regras rígidas, visando a saúde corporal.

A sociedade moderna recriou oportunidades de crescimento tecnológico que deu ao corpo outra análise com bases na longevidade, as preocupações com este pela classe burguesa, para alcançar maior expectativa de vida para os mesmos com

bases na evolução tecnológica e mudança nos meios de transporte, na comunicação e na realização de atividades corporais,

As novas possibilidades tecnológicas propiciaram à elite burguesa moderna, um crescimento de técnicas e práticas sobre o corpo. O aumento da expectativa de vida, os novos meios de transporte e comunicação expandiram as formas de interação e realização de atividades corporais. De facto, o fácil acesso à informação trouxe infinitas possibilidades ao conhecimento. (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 28).

Seguimos no tempo até a Idade Contemporânea através da manutenção de hábitos que se reescrevem, da evolução de técnicas que reverenciam a beleza e do consumo de serviços que direcionam à estética corporal perfeita, pois

As preocupações com a saúde e, sobretudo, com a beleza, parecem ter alcançado grande importância também na modernidade e especialmente no tempo contemporâneo. Uma das expressões mais significativas dessa centralidade do corpo na forja das subjetividades – que também são construções modernas – está relacionada ao consumo, cada vez maior, de espaços e intervenções tecnológicas destinados à prática de atividades corporais vinculadas a certo *culto do corpo*, como as academias de ginástica e musculação, as clínicas para tratamento estético e consultórios médicos de cirurgia plástica. (TORRI; BASSANI; VAZ, 2007, p. 262).

Vale ressaltar que a discussão da saúde é precedida pela aceção de corpo, nas dimensões espiritual e existencial. Envolto em interpretações sustentadas por crenças e verdades presentes no senso comum, no religioso, estético e no científico, o corpo é a expressão material do ser com seus códigos e suas diferentes condições.

É necessário, então, maior entendimento sobre como “o entrelaçamento entre os códigos biológicos e culturais colabora com o reconhecimento da totalidade corpórea e sua relação com o restante da natureza” (MENDES, 2009, p.143) com o meio ambiente e a cultura para além da anatomia e do funcionamento dos órgãos.

O conhecimento anátomo-fisiológico, por si só, não sustenta as explicações que norteiam os mecanismos de funcionamento corporal, existem sentimentos, elementos da cultura e das experiências do ser humano que fundamentam explicações como aponta Nóbrega (2016, p. 60): “As vontades, as afecções do corpo, os sentimentos não podem ser completamente explicados pela fisiologia e pela anatomia, bases da teoria médica de Descartes, pois é a vida que compreende de forma válida o composto humano.”

As interpretações sobre corpo se aprofundam com a autora supracitada, este estabelece relação com o mundo, ultrapassa os limites de si e dos órgãos nele

contidos, se relaciona com o tempo, apresenta linguagem própria, sexualidade, sensibilidade peculiar, e mostra que

A experiência do corpo molda e amplia o espaço objetivo, configurando um conhecimento sensível sobre o mundo expresso emblematicamente pela estesia das relações amorosas, dos afetos, da palavra dita e da linguagem poética. A estesia diz respeito à experiência do corpo no espaço e no tempo, nas relações com a natureza, com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo em direção a outro corpo. (NÓBREGA, 2016, p. 141, 142).

Medeiros (2009, p. 108) complementa a explanação ao afirmar que os corpos se diferenciam, são únicos, singulares, portanto, não podem ser julgados sob o caráter de homogeneidade e “ao considerá-los assim, apaga-se nosso ato de experiência pessoal e encerra-nos no quadro de experiências prontas, dadas; o que acarreta o distanciamento de nós mesmos para seguir normas causais de vida e comportamento.”

O culto ao corpo conquista força e “cada vez mais as pessoas saem em busca de alternativas saudáveis e naturais para lidar com a rotina estressante e agitada dos dias atuais” (DANTAS, 2009, p. 161), esta interpretação sobre saúde mobiliza atenção ao corpo articulado à natureza e às experiências vividas configurando diversos processos gerados que são explicados por meio de estudos pautados em Gleyse feitos por Soares (2015, p. 7)

Para esclarecer os processos pelos quais o corpo passa e vem passando na evolução do tempo, Gleyse usa a arqueologia do corpo e configura uma estratificação que tem na base o corpo artesanal ou poético; seguido do corpo mecânico; e o corpo máquina situado na era da industrialização da sociedade. Ao caracterizar esta era como da hipermodernidade, Gleyse ainda define o corpo poético/estético, marcado pelo hedonismo.

O estado de saúde do ser humano é avaliado a partir do corpo e este é permanentemente atrelado ao tempo histórico que demarca protótipos e configuram biótipos nas diferentes sociedades, como estudou Soares, Kaneko e Gleyse (2015, p. 71) ao citar Gleyse (1997) em que

Estabelecem-se duas formas de pensar o corpo: na primeira, o corpo natural, a vida, em que o homem não alcança, pois é obra de Deus, o *rerum opifex naturae*; na segunda lógica do pensamento o *manus opera*, em que o homem inicia a dissecação do corpo, via medicina, e daí para frente à continuidade desse processo de manufatura do corpo que chega na industrialização do corpo, quando não existe mais a valorização do corpo natural.

A partir do momento em que a sociedade iniciou o processo de industrialização, com foco na produtividade a preocupação neste período era produzir corpos que pudessem sustentar a produção, então, “a industrialização da sociedade produziu o corpo industrial, em série, a partir de um modelo, fez do corpo uma máquina com cuidados da Física e da Química para eficiência do movimento e equilíbrio funcional.” (SOARES; KANEKO; GLEYSE, 2015, p. 71).

O tempo histórico carrega em si as dimensões político-econômicas e de interesse geral, configura um corpo que é moldado a partir da ordem dada ou do ordenamento legal impondo o modelo a ser seguido e que implica na condição de saúde dos corpos da população ratificados pela mídia que recomenda o ideal de corpo e fomenta a indústria da beleza atrelada ao discurso de saúde.

Ratificamos o valor atribuído a saúde relacionada à estética a partir de estudos de Mendes (2007, p. 88) ao afirmar que

o conceito de saúde passa a se entrelaçar com o conceito de estética dentro de uma visão reducionista, ou seja, compreendida como um padrão único de beleza. Do ideal de robustez preconizado no final do século XIX e início do XX, o conceito de saúde passa a estar relacionado com a boa forma. A busca nesse momento passa a ser a de alcançar um baixo teor de gordura, responsável por um desempenho atlético considerado ideal [...].

Em 1948 a Organização Mundial de Saúde (OMS) se manifestou e conceituou saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afeições e enfermidades”.

Esta abordagem alargou os horizontes de análise em função de compreender que a saúde do ser humano ultrapassa o corpo físico, porém trouxe utopia, ao tecer um emaranhado de caminhos separando os aspectos mental e social do corpo humano, pois, isto constata

A ideia de que existe um ideal de saúde a ser alcançado de modo estático e perpetua a oposição com a doença. Outra crítica refere-se à fragmentação do ser humano e da realidade estampada pela necessidade de separar o bem-estar físico do mental e do social. Esses afastamentos coadunam com a visualização do corpo em partes dissociadas da totalidade e do mundo em que está inserido. (MENDES, 2007, p. 96).

Analisar Saúde então perpassa por questões relacionadas ao meio-ambiente, ao poder econômico, dentre outros como define Gonçalves (2005, p. 378) saúde é “o somatório do funcionamento anátomo-fisiológico de órgãos e sistemas com alimentação e nutrição, equilíbrio trabalho-repouso, condições de moradia e

transporte, qualidade e acesso à assistência médica, além de justa distribuição da posse, consumo e circulação de bens.”

No final da década de 70 surge o modelo sistêmico que compreende mais amplamente o “processo saúde-doença” em que o conceito de saúde avança com a ideia do todo, que se contrapõe ao pensamento biomédico, onde vários elementos que compõem “o ecossistema” se inter-relacionam num processo de equilíbrio e Cruz (2011, p. 26) aponta que é através desse modelo que há aproximação “da ideia de necessidade de um sistema de saúde complexo, que contemple um conjunto de ações e serviços de saúde capaz de identificar as interações dos determinantes da produção e reprodução das doenças e de atuar de forma efetiva no enfrentamento destes.”

No mesmo período, nos deparamos como explana Cruz (2011, p. 27 e 28) com o “Modelo da História Natural das Doenças” também conhecido como “modelo processual dos fenômenos patológicos” para explicar que saúde e doença advém de um processo complexo que traz “diferentes possibilidades de prevenção e promoção da saúde, como interromper a transmissão, evitar o caso e promover vida com qualidade”. O que certamente nos mostrou caminhos para ações inovadoras no sentido de prevenir, tratar e controlar diferentes processos epidemiológicos.

Na década de 90 a Lei Orgânica de Saúde extrapola os parâmetros discutidos pela OMS e mostra outros aspectos mais abrangentes para conceituação de saúde, outros fatores que adentram pela educação, transporte, lazer e assumem caráter determinante, como consta na referida Lei: “a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer, o acesso a bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do país” (BRASIL, 1990, Art. 3) estabelecem conexões com as representações sociais de saúde.

Temos o compromisso acadêmico, político e social de nos posicionarmos para além da visão simplista da ausência de patologias, na verdade, concordamos com o pensamento contemporâneo de Weizsäcker (médico neurologista que estabeleceu profunda aproximação entre medicina, filosofia e antropologia) dialoga sobre saúde sob uma perspectiva dialética, entende o processo de saúde como em constante movimento por resgatar o ser humano na totalidade, pois, “para Weizsäcker, o caráter e o perfil de saúde e doença não podem existir sem o caráter e o perfil do ser humano e, de fato, da personalidade humana” (REZER; REGIO, 2013, p. 28).

Enfatizamos a importância em se considerar as práticas e os saberes humanos, o jogo de tensões e desejos que se estabelecem no decorrer das relações sociais para a construção do conceito de saúde que de fato reflita a condição da complexidade do ser social na dimensão individual e coletiva, sendo assim

Desconstruir paradigmas constitui-se numa tarefa primária para a reconstrução do conceito saúde. Dessa forma, a incorporação do ponto de vista do indivíduo, sua cultura e suas experiências ao debate e à disseminação do conhecimento para além da esfera acadêmica e numa linguagem que possa ser compreendida por todos constituem um passo fundamental para a construção coletiva dessa concepção (DE SÁ; FERRETTI; KLEBA, 2013, p.39).

Posto, que temos visto vitrines de corpos que vendem pseudosaúde e sujeitos em busca de um corpo saudável que não se sustenta sob o conceito amplo de saúde. Pois a busca pela estética ideal em academias de ginástica e musculação representa historicamente o passado que se perpetua no momento presente e sabemos que músculos bem definidos e hipertrofiados não representam o ser saudável, o que demanda uma análise sobre estilo de vida e exige um olhar mais aberto do que realmente revela o campo da saúde.

Essas observações tem sido objeto de investigação de diferentes estudiosos, quer seja no campo da saúde, quer seja no campo da sociologia, como bem o dizem

Soares, Kaneko e Gleyse que “incidem sobre a cultura da razão instrumental e da condição do sujeito ocupar o lugar do corpo frente às expectativas performativas de mercado ou o lugar ideológico do corpo belo” (2015, p. 72).

Temos consciência da força mercadológica da estética que se renova sobre a imagem corporal trazida pela indústria da beleza por muitas vezes ratificada e vivificada pelas redes sociais que fazem os alunos/clientes questionarem a palavra, as prescrições e o conhecimento dos professores quando aqueles recusam as abordagens docentes como consta na fala de nosso sujeito “A” ao longo da segunda pergunta sobre as diferenças de ensinar

“O aluno da academia muitas vezes prefere seguir as pessoas bonitas das redes sociais do que minha prescrição, dizem que já sabem treinar, diante disso se eu bater de frente posso até perder meu emprego, neste caso eu não ensino se o aluno não quer aprender, mas tento desmistificar essas ideias que são fruto da estética”.

Nesta situação o culto ao corpo ultrapassa o sentido e o significado das informações do docente supracitado e urge a necessidade em ressignificar as abordagens e as teorias que sustentam essas aulas para que o aluno entenda a individualidade, a complexidade que envolve os limites tangíveis do próprio corpo e dos desejos fomentadores de mudanças que não devem habitar a abstração e nem colocar em risco a vida.

Um dos protagonistas desta trama é a indústria da estética que visualiza e busca lucro próprio sem necessariamente ponderar o respeito, a ética e o cuidado com o consumo desmedido, é a lógica mercantil a influenciar o estilo de vida e o bemestar ao ditar regras de satisfação, de modelamento corporal, pois

O corpo é hoje grandemente dominado pela lógica mercantil. Parece ganhar em dignidade e valorização porque se pressupõe o zelo pelo seu bom funcionamento, a aproximação de um ideal de saúde perfeita e de bem-estar permanente. A medicina desenvolveu um complexo técnico-científico que apresenta a medicina preditiva, baseada no conhecimento molecular e genético, como a plataforma de saúde perfeita. Pelo seu lado as Ciências do Desporto desenvolveram modelos analíticos e prescritivos que pretendem estabelecer relações univariadas ou factoriais entre a dose de atividade física e os seus efeitos na saúde e no bem-estar. Em qualquer caso os discursos sobre o corpo saudável não podem ser compreendidos senão no interior da ideologia de progresso e da perfeição humanas que têm conduzido à crescente medicalização da sociedade. Sedentário, obeso, fumador, drogado, bêbado e estressado constituem o outro lado desta narrativa político-higienista que assombrariam o bem-estar conectivo. (GOMES, 2013, p. 64).

O corpo modelado recebe, portanto, méritos na sociedade contemporânea, assim como uns defendem a magreza e outros os quilos a mais na balança alegando que são felizes como afirma nosso professor entrevistado “A” quando discute sobre as diferenças de ensinar:

“Tenho alunos que estão acima do peso ideal, vão treinar para poder comer. Fazem tudo o que peço nas aulas, eu ensino, mas eles comem em excesso e fica difícil melhorar, dizem que são felizes assim mesmo, mas no fundo percebo frustração no íntimo deles”.

A identidade do sujeito se constrói com base nos discursos ideológicos da classe dominadora que sustenta a cultura do “EU” subjetivo e individualizado onde há preponderância “de uma ideologia individualista, fundamentada pela cultura do narcisismo, onde o indivíduo passa a ser o seu valor supremo” (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004, p. 69) e ser gordo representa desajustes, desleixo, excessos que se revelam no corpo que a sociedade contemporânea marginaliza e abre espaço

para pseudodietas das mais diversas desde contar calorias até a supressão de determinados componentes ou mesmo de refeições inteiras do cardápio alimentar (culto do jejum) em contraposição ao culto do gasto calórico promovido pelas vivências de práticas corporais diversas que promovem estilos de vida diferentes.

O mercado segundo Gomes (2015) incentiva o risco através da oferta de estilos de vida que apresentam por um lado as drogas lícitas e ilícitas e por outro prisma seduzem com os exercícios físicos intensos ou volumosos ou mesmo com as variáveis volume e intensidade elevados na mesma sessão de treino, esta ganha adeptos sob a ótica de que as atividades intensas promovem um corpo belo e com reduzido percentual de gordura corporal, porém nem todos os praticantes estão aptos a essas práticas corporais.

Devemos considerar as adaptações musculares que são gradativas e após as sessões de treino ocorrem via de regra acompanhadas por níveis moderados de dor muscular tardia, o fato é o grau e a quantidade de horas que essa dor se apresenta e que o corpo leva para eliminar metabólitos e recuperar a condição de homeostase levando em consideração a alimentação, a qualidade do sono, os níveis de estresse, as escolhas visualizadas através das atitudes diárias que caracterizam o estilo de vida dos seres humanos.

O estilo de vida reúne as escolhas feitas em todas as dimensões da vida, “representa o conjunto de ações cotidianas que reflete as atitudes e valores das pessoas” (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000, p. 50) atitudes das mais diversas ordens e com objetivos e consequências próprias a cada ação.

O conjunto de ações que exprimem as preferências, os comportamentos individuais ou coletivos, e no campo da educação física González e Fenstenseifer (2005, p. 179, 180) aprofundam a denominação de estilo de vida em “estilo de vida saudável” ou “estilo de vida ativo ou estilo de vida fisicamente ativo”, e complementam que

O indivíduo, por seu livre-arbítrio, assume a condição de senhor de suas escolhas. Importa dizer, entretanto, que apesar de tal ideia ter se tornado recorrente no linguajar cotidiano, ela era dotada, originalmente (no Relatório Lalonde), de um sentido conotativo que considerava estilo de vida apenas parte de uma ação política de Estado (que deveria priorizar, de modo igual, melhoria da situação pública de moradia, renda, alimentação, etc.), a qual precisaria estar integrada a outras instâncias da vida das pessoas, para, de fato, poder se modificar positivamente a condição de saúde das populações. [...]

A condição de saúde se atrela às condições de vida que por sua vez se relacionam diretamente “com as condições materiais necessárias para a vida humana, tais como acesso adequado a alimentação, moradia, trabalho, lazer, meio ambiente [...] constituindo, pois, partes indissociáveis do contexto cotidiano imperativo à sobrevivência digna” (POSSAS, 1989 apud PALMAS, A.; BRAGRICHEVSKY, M., 2005, p. 180).

Os autores ainda discutem que o livre-arbítrio pode gerar mal-uso de algumas possibilidades de escolha quando os atores sociais optam pelo uso de drogas, bebidas ou por situações nocivas que expõem o corpo a riscos de aventura e citam os “esportes de aventura” como exemplo de práticas corporais que evidenciam o “estilo de risco” que de alguma forma mostra um aspecto positivo no embate a situações de perigo que é a coragem do enfrentamento. Por fim afirmam que o “momento histórico-social-cultural” influencia no consumismo “de uma multiplicidade de produtos e serviços disponíveis no mercado. Por vezes, manter o corpo ‘saudável’ significa consumir mais alimentos especiais, programas de exercícios, vestuário ‘apropriado’, entre outros aspectos”. (SPINK, 2001 apud PALMAS, A.; BRAGRICHEVSKY, M., 2005, p. 181).

Isso nos remete a discussão do consumo de programas de treinamento físico que levam a máxima exaustão, como presenciamos em algumas academias de ginástica e musculação, a venda de pacotes de condicionamento máximo de forma desmedida e não periodizada, ou seja, sem um planejamento criterioso e individualizado, o que nos faz associar à venda de condutas de risco para seduzir o consumidor com a compra da promessa de um novo corpo, com melhor estética, mais forte e com baixo percentual de gordura.

Estes programas necessitam da base da periodização de aplicação de estímulos, respeitando o tempo de adaptação e as respostas fisiológicas de cada indivíduo, pois no momento do treino o corpo sai da homeostase, e leva um período para que este através de reações bioquímicas gere mecanismos de adaptação, porém para que isso ocorra é necessário saber manipular as variáveis dentro da sessão, ou seja, elevar ou reduzir, por exemplo, volume e ou intensidade dentro de parâmetros de segurança para a saúde do aluno exige estudo e planejamento, já que o sujeito classificado como iniciante corre sérios riscos de dor/lesão por uso em excesso/óbito

ao ultrapassarem níveis muito altos os limites da prescrição adequada para o condicionamento apresentado.

Somos favoráveis a aplicação de progressões de variáveis ao longo do treinamento, porém temos que relacioná-las aos objetivos reais e ao nível de aptidão física do aluno, vale ressaltar que o exercício físico provoca alterações no sistema imune que é influenciado positiva ou negativamente de acordo com os níveis de intensidade-volume da prescrição, pois teria efeito “imunestimulador quando realizado de forma moderada ou imunossupressor quando realizado de forma extenuante” (VAISBERG; MELLO, 2010, p. 56).

Os efeitos agudos da sessão de treino são influenciados por diversos fatores, como “tipo e sobrecarga (intensidade e volume) do exercício, nível de condicionamento físico, idade e estado nutricional do praticante”, exemplificam Vaisberg e Mello (2010, p. 56) e as alterações observadas no sistema imune decorrem, sobretudo, “da ação de hormônios e neurotransmissores” como exemplos, temos “catecolaminas e o cortisol”.

A partir do momento que o aluno passa por adaptações crônicas ao exercício há evolução da aptidão física e conseqüentemente mais tolerância aos novos estímulos, porém a aptidão aumentará até um determinado ponto individual a cada sujeito e depois reduzirá caso haja prescrição baseada em estímulos excessivos de “carga do treinamento” aumentando o risco de lesões e patologias como ressaltam Sousa e Tibana (2017, p. 86) ao afirmarem que “a curva da performance é a combinação entre a aptidão física menos as lesões, é importante uma carga de treino ótima [...], em que o risco de lesões é pequeno e a aptidão física é alta”, assim o aluno incrementa a performance de forma mais segura.

A título de esclarecimento os pesquisadores Tibana e Sousa (2017, p. 68) esclarecem que “carga do treinamento é o produto da duração da sessão (minutos) versus a percepção subjetiva de esforço (comumente aplicada 30 minutos após a sessão de treinamento”.

Sabemos que prescrever treinos, aconselhar tipos de programas de exercícios adequados às limitações dos sujeitos praticantes perpassam pelas práticas pedagógicas e constituem-se em um sério desafio ao professor de educação física que tem na formação inicial as bases para esta construção de acordo com o PPP de

2007 principalmente através das disciplinas Fisiologia aplicada à Educação Física, Treinamento das atividades Físicas, Bases Metodológicas da Musculação.

O desafio maior encontra-se na subjetividade do ser humano, pois nenhum treino iguala-se ao de outro indivíduo em prescrição de variáveis, tendo em vista que cada pessoa apresenta particularidades que a tornam única, logo manter matrizes de treinamento iguais para turmas inteiras constitui-se em um grande equívoco que deve ser superado.

Nosso tempo sugere mudanças que envolvam a criação de estratégias condizentes com o contexto histórico, ambiental, político, social e cultural onde os atores sociais que permeiam essas relações compactuem em inovar e construir possibilidades dentro das academias de ginástica e musculação para superar os equívocos demandados para se construir o corpo apenas pela estética, as práticas corporais são necessárias, porém dentro de uma nova linguagem que considere o estilo de vida saudável e respeite a individualidade, a cultura, o meio onde vive o ser humano, pois não somos iguais, portanto não necessitamos ter o corpo do outro.

Nestas circunstâncias, o professor de Educação Física atua como mediador entre a população e o sonho de modificações corporais para alcançar a estética perfeita, interferir sobre as imposições do capitalismo, dos modismos não é tarefa fácil, exige reflexões críticas pautadas no conhecimento amplo e no diálogo acadêmicocientífico.

Para subsidiar a discussão encontramos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física de 2007 que oferta condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a construção de conhecimento para o enfrentamento de desafios de forma crítico-reflexiva em qualquer ambiente onde possa existir a relação pedagógica “defendemos a perspectiva de um professor intelectual crítico e reflexivo, pautado em uma atitude científica perante o exercício de sua prática pedagógica, em qualquer ambiente educacional” (CEDF/PPP, 2007, p. 25).

A Universidade do Estado do Pará, como instituição formadora que é favorece a formação inicial consolidada em teoria e prática, com rigor científico, interrelacionadas com os diversos campos de intervenção profissional para que o acadêmico possa identificar e entender a extensão do trabalho pedagógico do professor, de educação física, contemporâneo, que vai para além do treinador

pessoal, do professor da academia de ginástica e musculação, do professor que atua no sistema único de saúde, ou daquele que exerce a profissão na escola ou em empresas, visto que

A intervenção em Educação Física amplia o nível de formação, buscando estabelecer relações com as diferentes ciências (sociais, humanas, naturais, tecnológicas, biológicas e da saúde), assim como, valer-se da mediação que a filosofia proporciona ao homem. Desta maneira, teremos uma intervenção com base na docência que se expressa no trabalho pedagógico, capaz de responder aos problemas encontrados na escola, na universidade, nas academias, nas escolinhas de esportes, nas diversas ações de lazer, enfim, nos distintos ambientes educacionais de intervenção do professor de Educação Física (CEDF/PPP, 2007, p. 38).

A impressão que fica para alguns discentes/docentes inexperientes é que são campos descolados, isolados, porém há equívoco neste pensamento, pois, o objeto do conhecimento se articula entre as disciplinas, e as construções científicas que estas fomentam dentro das dimensões das ações pedagógicas do professor em qualquer Sistema de Ensino.

O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos e sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte. A gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas. O desafio está em superarmos o aspecto instrumental, que, em geral, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo na educação, notadamente as que guardam relações muito estreitas com a cultura do corpo divulgada no ideário da Escola Nova, nos métodos ginásticos ou no movimento de *esportivização*, entre outros projetos educativos. (NÓBREGA, 2016, p. 111).

Há, portanto, profundas relações entre as ciências e a filosofia de forma intencional para aprofundar o diálogo e solidificar a formação no sentido de o egresso ter condições de atuar profissionalmente nos mais diversos campos com competência, teórico-prática, para exercer a profissão.

É no PPP que encontramos a base para a defesa da formação em caráter generalista que se compromete na formação inicial em preparar profissionais com ampla competência e fomenta a oferta e a busca pela formação continuada para tratar das especificidades do campo.

Este PPP do CEDF (2007, p. 35) ratifica que

Esse nível de formação deve garantir aos graduandos, uma sólida formação teórico-prática, de base interdisciplinar, com a finalidade de, ao final do curso, nossos egressos compreenderem o seu campo de intervenção em suas múltiplas inter-relações com o mundo do trabalho para, a partir daí consolidar em uma formação continuada o domínio da especificidade dos diversos campos de atuação da área.

O campo de intervenção deve ser bem compreendido ao longo da formação inicial por isso entendemos a importância em trazer o campo científico da educação física para o diálogo, onde vemos muito presente o predomínio do capital e a reprodução do que é imposto pela ideologia dominante.

É um campo acadêmico cuja heterogeneidade de saberes gera tensões e disputas pelo poder, pela veracidade, um microcosmo inserido em um macrocosmo que suscita análises para além do seu próprio interior e denota o jogo de interesses que se formaliza através do monopólio de informações pertinentes ao campo (ABREU, 2016).

Preparar o futuro professor para o exercício da profissão tendo que lidar com o que lhe é imposto exige de fato uma forte construção do pensamento crítico e reflexivo, pois os desafios da verdade científica se misturam com as imposições do pensamento da classe dominante.

A capacidade científica não se reduz à técnica – embora ela seja relevante e exigida no campo –, mas ultrapassa este aspecto, apresentando-se como forma de interesse e oficialidade, sendo, portanto, mediada com outras formas representativas existentes.

As ideias, a razão, as verdades científicas podem ser interessantes aos agentes, pela curiosidade epistemológica que suscitam, ou podem não ser tomadas como objeto de estudo, por não possuírem um valor no mercado da produção científica e, portanto, perdendo a função de projetar os agentes a melhores posições e relações no campo.

A representação da oficialidade, isto é, os títulos acadêmicos, os prêmios, o extenso currículo, as produções em revistas gabaritadas – *legítimas* – atribui a seus possuidores, a capacidade científica. (ABREU, 2016, p. 50).

O capital científico construído, tem influência do mercado, no sentido de produzir valor à informação científica, conseqüentemente lança de modo consciente o professor a situação de domínio, intenciona reconhecimento com a finalidade de lucratividade e sobre a relação lucro e conhecimento no campo da saúde

Temos, então, um mercado científico, onde aquilo que tem mais chances de ser consumido (definições, conhecimentos, objetos de estudo) depende dos mecanismos intelectuais (do produto), mas também políticos e sociais (dos agentes autorizados), sendo que essa dependência delimita o que é e o que não é ciência. (ABREU, 2016, p. 51).

As discussões sobre saúde com abordagem para além da estética influenciam o capital científico e estão presentes no campo da educação física e na prática do nosso sujeito “A” que relata o discurso dos alunos/clientes sobre a construção de um corpo treinado, com músculos definidos se aliar a saúde, e nos demonstra a reprodução da imposição da ideologia dominante que se perpetua através dos desejos destes.

O sujeito “A” reproduz o discurso de um aluno ao longo dos relatos sobre a questão do ato de ensinar

“eu quero um corpo esculpido, musculoso, sem gordura, desse jeito vou ser sempre saudável e bonito” aqui verificamos claramente a influência das mídias sociais que pregam a beleza e a necessidade em desmistificar este pensamento equivocado quando A afirma “tenho que aprender com os grandes mestres, eles sempre informam pelas redes sociais algumas pesquisas novas, leio as postagens e procuro as referências para poder ensinar melhor meu aluno a ter saúde, na disciplina da universidade as referências eram antigas e pelo que converso com meus amigos que estão cursando educação física tudo continua do mesmo jeito”.

Sob a análise do referencial teórico ‘ensinar a ter saúde’ nesta fala aparece de forma equivocada, como se fosse um objeto em que pudéssemos dar ou deslocar para alguém em um determinado espaço como defende Carvalho (2001, p. 14):

A saúde não é um objeto, um presente. Portanto, ninguém pode dar saúde: o médico não dá saúde, o profissional de Educação Física não dá saúde, a atividade física não dá saúde. A saúde resulta de possibilidades, que abrangem as condições de vida, de modo geral, e, em particular, ter acesso a trabalho, serviços de saúde, moradia, alimentação, lazer conquistados – por direito ou por interesse – ao longo da vida. Tem saúde quem tem condições de optar na vida. A saúde está diretamente relacionada com as escolhas que não se restringem tão-somente a poder escolher este ou aquele trabalho, realizar-se pessoal e profissionalmente com ele, morar dignamente, comer, relaxar e poder proporcionar condições de vida para os mais próximos, mas também conseguir viver dignamente com base em valores que não predominam em uma sociedade como a brasileira – excludente, individualista, competitiva, consumista. Todos esses são elementos que determinam a nossa saúde que não é só física, mental ou emocional. É tudo junto, ao mesmo tempo! Pensar na saúde do Homem é considerá-lo como ser político – cidadão – e ético – profissional.

A autora citada ainda alerta que ao se adotar a concepção de homem e saúde no sentido amplo, se admite que há diferentes áreas do conhecimento que aportam

essa concepção que extrapola a dimensão da saúde como prevenção de doença ou como padrão de beleza e estética e, nesse sentido o professor de Ed. Física que trabalha nos diversos campos profissionais da área necessita ter uma formação inicial e continuada com conhecimento das áreas que explicam e compreendem o homem em todas as dimensões.

Com base na informação supracitada procuramos aprofundar sobre o que A interpreta como ‘referências antigas’ que nosso sujeito afirma serem ‘pensamentos científicos ultrapassados, o professor usava informações que nós sabemos através dos grandes mestres que já se tornaram obsoletas’.

Procuramos, de posse de tal afirmativa, saber quais eram essas fontes ‘obsoletas’ e estas eram as fontes citadas no PPP/CEDF (2007), de fato já ultrapassadas por novas descobertas, fato este que nos leva a perceber que o docente da formação inicial não buscou atualizações e o capital científico de outro docente se pôs a frente trazendo sentido e significado para a o conhecimento de “A”.

O problema não se situa na ementa da disciplina, tampouco no PPP/CDEF de 2007, é algo com maior extensibilidade, as referências que o docente usou é que não foram atualizadas em função da existência de novas descobertas científicas, isto deprecia o capital científico local em detrimento do capital científico de pesquisadores de outras instituições no que diz respeito ao campo da saúde, treinamento, fitness em academias de ginástica e musculação, isso reflete diretamente na construção da fundamentação teórica das práticas corporais e no corpo daquele aluno atendido por um egresso.

Dentro da questão sobre as diferenças em ensinar os sujeitos “B”, “C” e “D” afirmaram que, no ato de ensinar, não eram favoráveis a utilização que uma única modalidade, referiram-se a musculação como sendo ‘esta não pode ser a única responsável pela salvação de populações de todo o mundo’, este é um pensamento ultrapassado caso a única análise seja baseada em respostas positivas em relação a melhora de algumas capacidades físicas de determinados grupos de pessoas, mas ‘muitos desistem por não suportar a rotina imposta pelas seções de treinamento.’ Em contrapartida devemos pensar na riqueza e na diversidade de possibilidades que cada ser humano constrói ao longo da vida e pela variedade de práticas corporais existentes.

Desta forma, as academias procuram criar estratégias de aderência às propostas ofertadas, em virtude da complexidade das escolhas do ser humano, divulgam e reorganizam uma infinidade de práticas corporais, suscitam novos valores a cada uma, cogitando a possibilidade de mais saúde e beleza para os próprios praticantes, por isso professores são treinados para trabalhar melhor, conquistar a atenção e a presença de mais alunos que são estimulados a buscar corpos mais adequados ao padrão de beleza vigente.

Concordamos, então com Carvalho (1993, p. 29) quando afirma que

O corpo representa, a depender da época e do espaço, valores vigentes na sociedade. Nesse sentido, as necessidades atribuídas ao corpo têm diferentes significados relacionados à sociedade, incorporando especificidades próprias, desejos reprimidos, outras vezes incentivados, de acordo com o contexto no qual se inserem.

Portanto, devemos considerar as escolhas em função da necessidade, da individualidade de cada um, da cultura, do meio sem jamais impor um tipo de modalidade por prometer ou prever salvação, em nossa concepção isso seria uma leviandade se observar o real significado do verbo salvar, seria também desrespeito à comunidade científica que comprova os benefícios de várias modalidades, esportes ou práticas corporais que permeiam nossa profissão e nos oferecem ferramentas para interagir não com o corpo biológico e sim com o sujeito para que este consiga viver bem em sociedade.

Corroboramos com Gomes (2013, p. 62) ao interpretar que “as representações que temos do corpo são, por conseguinte, o resultado de um processo histórico multifatorial. Condicionantes científicas, culturais e técnicas contribuem para a específica forma como o percebemos e usamos”. Corpo este com repertório de experiências que permitem fazer escolhas sobre práticas corporais a serem vivenciadas em nome do bem-estar com e no mundo.

Isso nos mostra a necessidade do respeito em relação ao aconselhamento de determinadas práticas em detrimento de outras que Gomes (2013, p. 62) explana sobre “habitus corporal” ao citar que Mauss (1973) “propôs a noção de técnicas do corpo para sublinhar a natureza social das práticas corporais, uma espécie de habitus corporal que varia de acordo com os fatores sociais, tais como a educação, a riqueza, a moda e o prestígio”.

As práticas corporais, portanto, não devem ser impostas, sugerimos um leque de possibilidades, pois a partir do momento em que determinamos o que os nossos atores sociais devem praticar no clube, na rua, nas academias de ginásticas, corremos o risco da não aderência, mas principalmente reprimimos e distanciamos o ser humano colocando-o em segundo plano como discute Carvalho (2001, p. 11) sobre o sujeito da relação atividade física e saúde, quando a pesquisadora analisa que o tratamento dado ao sujeito se situa na 'dimensão biológica' longe de ser o protagonista da ação, que na nossa concepção deve receber atenção mais humanizada.

Mas, ainda assim, considerando as variáveis que dão corpo ao sujeito – idade, sedentários, atletas, sadios etc. – fica mais fácil aproximá-lo de um boneco que de um Homem. Na dimensão da ação o mesmo se repete. Há um projeto, um programa de atividade física voltado para a saúde, mas a pessoa é detalhe. O sujeito da frase é sempre a associação saúde e atividade física, nunca quem pratica a ação, quem determina a ação e quem, portanto, justifica a afirmação. A pessoa, o ser humano, na quadra, na academia, no clube, na praça, ou ainda na rua é caracterizado, classificado visando situá-lo nesse ou naquele perfil de aluno, de cliente, ou de grupo, mas muito distante da imagem de um ser humano – de carne, osso, cabeça e coração.

O aluno não é só um pequeno detalhe, é o protagonista. É imprescindível trazer o aluno para o diálogo, fazendo com que ele reflita e construa sentido e significado nas práticas corporais, nos limites do corpo, sem neuroses nem modismos. Este entendimento perpassa pela explanação correta e adequada de informações tomando como base os saberes específicos da educação física acumulados, refutados, construídos e desconstruídos desde a formação inicial. E o professor

De educação física acha que a pessoa com a qual trabalha não tem de compreender a razão desse ou daquele conteúdo. E, pior, o próprio profissional não identifica o sentido da sua proposta de trabalho. Temos de construir relações diferenciadas com quem necessita do nosso conhecimento, da nossa experiência. É saudável construir relações em que o outro tem voz, e é uma pessoa que entende o que se diz, que cobra e que pergunta. A saúde está diretamente vinculada à capacidade de cidadania e de poder. Por outro lado, precisamos também aprender e ensinar o outro a trabalhar os limites do corpo. Negar esses limites – físicos, biológicos, fisiológicos, metabólicos, anatômicos – é renunciar à especificidade social da área. Lidar com a doença, a velhice, o desgaste físico, a dor é restabelecer a dimensão individual. (CARVALHO, 2001, P. 17).

É através da construção dessas relações 'diferenciadas' em que o nosso egresso dá voz e poder de escolhas ao aluno em qualquer campo de trabalho que possa atuar construindo de forma incessante um capital científico que possibilite

ensinar sem fragmentar o conhecimento, sem moldes a serem reproduzidos e mais procurando fomentar o viver e o conviver bem no meio social, pois

Os problemas que o homem contemporâneo enfrenta estão relacionados à dificuldade de viver de forma plena e autêntica. Conviver com a pluralidade dos estilos de vida e com as diferenças, não dominando o outro por considerá-lo um sinal de inferioridade, é compromisso fundamental para a construção de relações éticas e saudáveis. (CARVALHO, 2001, p. 20).

A formação inicial possibilita embasamento para a construção do “capital científico que justifica o reconhecimento da capacidade científica e confere autoridade a quem o possui” (ABREU, 2016, p. 52-53). No Projeto Político Pedagógico de 2008 temos as informações que trazem subsídios para esta formação de caráter amplo e permite aos egressos uma percepção mais crítica do que se reifica no culto ao corpo e possibilita melhor entendimento e posicionamento do docente em desenvolver a práxis direcionada à saúde para além da estética comercializada e desejada pelo aluno.

Neste PPP/CEDF (2007) diversas áreas do conhecimento amplo (Ciências Biológicas, Humanas, e Naturais direcionadas à Educação Física) e do conhecimento específico, se articulam e dialogam para alcançar, refutar, desmitificar, discutir, e construir a pluralidade de informações que o mundo contemporâneo exige do professor.

É necessário, portanto, que este professor se aproprie do conhecimento científico e caminhe para além de uma visão reducionista, o ser contemporâneo exige mais deste profissional, os estágios possibilitam as mais variadas vivências no campo não escolar e disciplinas que abordam Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia são de grande valia para somar ao conhecimento didático pedagógico que juntos formalizam capital científico ímpar no trato com a coletividade no campo não escolar.

Nesse sentido, vale ressaltar que o professor de Educação Física, independente do campo de atuação profissional, deve desenvolver competências globais, e concordando com o prescrito no PPP/CEDF (2007) ter “domínio dos elementos científicos de base em ciências sociais, humanas, naturais, tecnológicas, biológicas e da saúde” (p. 33) e “capacidade de relacionar as práticas corporais, esportivas e do lazer, nos diversos campos de trabalho” (p.34).

Especialmente os professores que exercem a profissão no campo do Fitness, para além do perfil generalista trabalham com conceitos caros à área e condições vulneráveis de grande parte dos alunos que atendem, porquês esses depositam no

trabalho do corpo e na saúde expectativas que transitam entre o desejo de alcançar um padrão estético imposto pela sociedade da imagem e a garantia da saúde no sentido amplo do termo.

Ao ensinar 'hábitus corporais' o professor de Educação Física no campo do Fitness mobiliza conhecimentos de diversas áreas e aciona competências para o exercício da profissão que se constitui, como em todos os campos de trabalho na Educação Física, em uma relação pedagógica, que deve ser do domínio do conjunto dos elementos técnico-científico bem como didático e pedagógicos, e sobre esses elementos didático-pedagógicos vamos tratar na próxima seção, tendo já compreendido que o trabalho do professor no campo do Fitness está para além da estética.

3 ELEMENTOS PARA O TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO CAMPO DA SAÚDE: o treinamento e a avaliação física

Nesta seção trouxemos para o debate os elementos didático-pedagógicos conectados à saúde/fitness e relacionados ao trabalho do professor de educação física no tocante ao treinamento e a avaliação física dos seres humanos, que carregam particularidades de vida, que permeiam e influenciam o trato pedagógico e as escolhas metodológicas eleitas com estes sujeitos.

No que diz respeito ao campo da saúde, abordamos o treinamento, de atores sociais, direcionado para o fitness e a avaliação física que ocorre dentro do ambiente de academias de ginástica e musculação, os quais comportam e geram trabalho a grande número dos egressos do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará como mostrado em quadro na primeira seção (p. 45).

Defendemos que o Projeto Político Pedagógico de 2007 suscita avanços, ao sustentar a licenciatura de caráter ampliado, que possibilita o diálogo entre os eixos do conhecimento, a reflexão, a crítica e a criação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Dialogamos nesta seção com o PPP de 2007 onde apresentamos trechos deste documento e ementas das disciplinas relacionadas ao campo da saúde, especificamente às relacionadas ao treinamento e avaliação física. Demos continuidade às falas dos nossos egressos que são pertinentes a esta discussão.

Buscamos atualidades na literatura acadêmica discutidas por pesquisadores como Tibana, Sousa e Prestes (2017); McArdle; Katch e Katch (2011) e assumimos posicionamento crítico no intuito de provocar reflexões pertinentes a nossa discussão com base em autores como Taffarel (2010) e Furtado (2007); dentre outros, trouxemos Andrade, Pinto e Andrade (2008) e Werneck; Bara Filho e Ribeiro (2005) para dialogar sobre os aspectos emocionais relacionados ao treinamento prescrito através das práticas corporais presentes no fitness, local onde a maioria dos nossos egressos trabalham e interagem com a sociedade.

Apresentamos, então, o trabalho como um dos elementos que nos permite a construção de relacionamentos com a sociedade, por onde o conhecimento dos diferentes campos se une e transita, influenciando, sendo influenciado e desconstruído a partir de reflexões críticas materializadas pela prática pedagógica que deve estar em constante transformação, sem estagnar na reprodução de gestos, protocolos ou atividades prontas.

Nesta perspectiva da transformação corroboramos com Taffarel (2010, p. 20 e 21) que considera que

O trabalho não significa somente uma ação humana. É muito mais do que isto. É um ser humano, com suas condições físicas, químicas, biológicas, psicológicas e sociais que realiza um intercâmbio com a natureza, transformando-a e sendo transformado por ela, gerando a cultura. O trabalho, portanto, que é elemento fundante do ser social, vai adquirindo ao longo da história características, mantendo, no entanto, o que lhe é imanente.

De fato, o trabalho é muito mais que uma ação humana simplificada, pois, há intercâmbio entre os atores sociais e o meio, com a natureza, palco que retrata, cria e alicerça experiências humanas, de construções e desconstruções teórico-práticas que por sua vez, provocam transformações e geram novas maneiras de pensar, agir e produzir conhecimento e cultura.

Complementamos o pensamento de Taffarel que envolve o trabalho e dialogamos com o Projeto Político Pedagógico de (2007, p. 49) do curso de Educação

física da Universidade do Estado do Pará em contribuição com a reflexão sobre trabalho ao afirmar que este

é uma condição fundamental da existência humana, pois foi a partir do trabalho que o homem iniciou seu processo de humanização. Essa compreensão é a base para entendermos uma pedagogia voltada para a realidade, para a vida útil do homem, resgatando o trabalho como princípio educativo na universidade.

De acordo com esta abordagem sobre o processo de humanização no trabalho, percebemos que este permeia e constrói relações sociais em diferentes áreas do conhecimento, isto posto, nos deparamos com as contradições existentes pela imposição das relações de trabalho no modo de produção capitalista, onde há exploração da mão de obra em diversos campos de atuação.

A Universidade é palco de discussões que permeiam as condições de trabalho, em que o conhecimento, os professores e os discentes protagonizam na formação inicial, por isso, combatemos a postura do professor que só transmite o conhecimento de forma engessada.

Ratificamos através de um recorte sobre a construção do conhecimento no Curso de Educação Física defendido pelo PPP/CEDF (2007, p. 52) baseado no Coletivo de Autores (1992) “que investe na ampliação do pensamento de forma espiralada, percorrendo a constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade complexa e contraditória” que critica e rompe com a existência de “forma única de transmissão do conhecimento, em que os alunos são vistos como meros sujeitos cognoscentes (aqueles que recebem, ganham e absorvem conhecimento), atitude esta, ainda hoje, hegemônica no processo educacional” esta postura deve ser combatida, pois o aprendizado não é rígido, ensinamos e aprendemos.

Precisamos formar cidadãos reflexivos, questionadores, e que percebam as armadilhas, a exploração do trabalho pelo capital e sejam comprometidos com o coletivo, com a sociedade.

Por isso, o PPP/CEDF (2007, p. 56) nos alerta para a

necessidade da formação de indivíduos que compreendam com seriedade a necessidade cooperativa de assumir responsabilidades, como sujeitos do processo, na construção coletiva de objetivos, princípios e valores típicos de uma outra organização social, em que todos os sujeitos sociais, dessa vez, sejam efetivamente construtores de uma nova sociedade.

O trabalho na Educação Física, na contemporaneidade, exige flexibilidade, polivalência, quantidade de habilidades dos nossos atores sociais para que estes desempenhem os mais diversos papéis dentro da profissão escolhida. A formação inicial é palco para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico-científico e é a partir dela que se expressam os diálogos entre as diversas disciplinas que contribuem para a construção de saberes, competências, habilidades e elementos para o trabalho didático pedagógico.

Uma formação ampla dá conta do papel de formar cidadãos críticos, que buscam organizar reflexões para a vida e para além do trabalho, não um profissional engessado e pronto, pois vivemos em processo de construção-desconstrução, somos seres em mudanças constantes, entretanto esta formação nos abre caminhos abrangentes, sem restrições para o pensar-agir-criticar-transformar-agir.

A contemporaneidade requer essa gama de conhecimento que a formação ampla, omnilateral oferece e fomenta para vivências de novas possibilidades para que o professor de educação física consiga exercer a docência no campo escolar e não escolar sem restrições de saberes.

Ao analisarmos o campo da saúde/fitness nos deparamos com inúmeros papéis a serem desempenhados, ao longo do processo formativo os saberes abordados extrapolam as competências para a atuação circunscrita dentro de uma sala de musculação ou de ginástica e requerem elementos didático-pedagógicos que permeiam as relações de trabalho do professor com a sociedade e com ele mesmo.

Buscamos os elementos necessários ao desempenho do trabalho didático-pedagógico do professor e encontramos no PPP de 2007, no desenho curricular, disciplinas que compõem o “grupo II” e correspondem a “área de Ciências Sociais,

Humanas e da Educação”, são elas: Fundamentos Filosóficos na Educação Física, Fundamentos Sociológicos na Educação Física, Fundamentos Antropológicos na Educação Física, Fundamentos Psicológicos na Educação Física, Didática Aplicada à Educação Física se relacionam diretamente ao trabalho do professor no campo da saúde/fitness.

Nós ensinamos, construímos a docência independentemente do local, do campo, logo precisamos da filosofia e da didática em nossas relações de trabalho que

envolvem seres humanos, desta forma necessitamos da sociologia, da antropologia, e da psicologia como bases para o trato com indivíduos e com o conhecimento específico da saúde.

É na formação ampla que encontramos subsídios para o desenvolvimento profissional, caso contrário corremos o risco de desqualificar a formação inicial e perdemos condições de enfrentar a superar as exigências do capital como apontam Braga, Magalhães Dias e Romão Teixeira (2010, p. 185) quando afirmam que

A fragmentação da formação dos professores de Educação Física, entre licenciatura e bacharelado, é hoje a maior expressão do processo de minimização da formação desses trabalhadores e tem implicações que estão para além da formação. Portanto é necessário construir possibilidades de formação que ofereçam para esses trabalhadores condições objetivas para o enfrentamento das contradições postas pela sociabilidade capitalista, em direção a outra sociabilidade, a comunista, em que as necessidades humanas possam ser verdadeiramente satisfeitas.

A formação ampliada abre caminhos para a omnilateralidade e desta forma conseguimos desempenhar vários papéis no campo da saúde e nas academias de ginástica, pois no nosso século XXI o professor de educação física se sobrepõe aos demais concorrentes se ele dominar várias habilidades e conhecimentos para ensinar o maior número de pessoas e modalidades, não basta ministrar aulas de musculação, se souber ginástica, dança, alongamento, *cross training* ou outras é mais fácil conseguir trabalhar de acordo com as demandas do modo de produção capitalista.

Assim, os estudos do trabalho e educação voltam-se para a investigação da formação do trabalhador polivalente e flexível, que atende às novas demandas do capital. Neste particular a atenção é dada para o sistema de competências, enquanto nova pedagogia do capital. A formação das competências passaria, portanto, desde os projetos provenientes do setor produtivo, quanto no próprio reordenamento da política educacional brasileira dos anos de 1990. (NOZAKI, 2015, p. 187).

Ser professor polivalente e flexível no campo da saúde/fitness, que atue nos diferentes campos de intervenção além de atender às necessidades do capital permite mais oportunidades de trabalho e elevação na renda como defendem Braga Magalhães Dias e Romão Teixeira (2010, p. 199) ao mostrar que mesmo com os problemas apresentados pelas licenciaturas, estas ainda

oferecem uma formação que permite atuar nos diversos campos de intervenção, o que de imediato amplia as possibilidades de sobrevivência dos futuros trabalhadores da área bem como aumenta as chances de melhores condições de vida numa conjuntura em que estas condições são extremamente precarizadas.

Encontramos na Seção “Mercado de trabalho, Campo de trabalho e Mundo do trabalho: implicações para a Educação Física” a preocupação no PPP (2007, p. 41 e 42) em discutir sobre o entendimento dos “espaços de atuação” do docente com a perspectiva de compreensão crítica do mundo do trabalho que nossa profissão abraça

O termo campo de trabalho é referente aos espaços de intervenção do professor de Educação Física. Em certa medida, ele é um aspecto pequeno do mercado de trabalho, restringindo-se as possibilidades de trabalho na Educação Física. Entretanto, reconhecemos a necessidade de ter clareza quanto aos nossos espaços de atuação na sociedade, e formar professores para esses espaços, com qualidade, competência e lucidez em sua intervenção.

Defendemos que para desempenhar vários papéis no mundo do trabalho, na Educação Física são necessários elementos didático-pedagógicos apresentados pelo PPP (2007, p. 57 e 58) com as disciplinas que compõem os “eixos de conhecimentos básicos – formação ampliada” onde se encontram três grandes grupos

Grupo I: área de conhecimento das ciências biológicas e da saúde aplicada à educação física; Grupo II: área de ciências sociais, humanas e da educação aplicadas à educação física; Grupo III: área de ciências naturais e tecnológicas aplicadas à educação física.

Na perspectiva do aprendizado vinculado a estes três grandes grupos a à especificidade da área é que se dá o processo de apropriação do conhecimento acadêmico-científico ao longo do curso, onde construímos capital científico, apreendemos, refutamos e produzimos conhecimento. Conseqüentemente o ato de conhecer abre novas dimensões de trabalho, fundamenta e materializa a prática do professor que

Para responder aos desafios historicamente colocados, buscou o homem apropriar-se dos meios que garantissem as condições de produção e reprodução de sua vida. E o fez mediatizado pelo “conhecer”. Este conhecer pode ser reconhecido na história do conhecimento por suas várias formas de materialização. (TAFFAREL, 2010, p. 26).

Além destas, assumem grande relevância as disciplinas específicas, como por exemplo, as que desenhamos para foco desta seção que são treinamento e avaliação física. Onde enxergamos o treinamento no sentido de maximizar a realização das atividades diárias e a avaliação física sem o formato engessado para seguir os padrões prontos como verdade absoluta pois o ser humano é único e nos apresenta com subjetividades desafiadoras que nos sugerem descartar qualquer possibilidade de padronização de atividades em detrimento de buscar resultados considerando o que o sujeito nos oferece.

Há necessidade, no nosso entendimento, de amplo e profundo diálogo entre cada um dos eixos de conhecimento e a produção deste nos espaços da universidade, tendo em vista a existência de tensões e disputas que ocorrem no sentido do direcionamento dos saberes docentes no decorrer da formação para que o processo de fundamentação de saberes se formalize e materialize ao longo da docência de forma coerente e concisa.

Entendemos saber docente com base em Tardiff (2014, p. 25) que afirma ser um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Por isso, defendemos o diálogo entre o conhecimento, não podemos fragmentá-lo, tampouco dissociá-lo, pois a fluidez com que acontece o trabalho docente depende da articulação entre o saber.

Concordamos com Florêncio e Gomes-da-Costa (2015, p. 650) no momento em que afirmam “o saber docente consiste nas relações dos professores com seus saberes, os saberes que dominam para ensinar e os que ensinam”. Os autores ainda complementam ao expor que “o saber do professor” é

mediado por relações de sujeitos existenciais, que carregam em si conhecimentos e experiências individuais. Não está delimitado apenas como um conteúdo que se aprende unicamente em um período isolado de formação nas instituições de ensino superior. É preciso compreender que o professor não trabalha com um objeto, mas com sujeitos que tem história, necessitando articular o ser e o agir como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho [...]

Estabelecemos relações dinâmicas entre os saberes e os sujeitos, destacando que cada ser carrega sua história, costumes, cultura e não podemos ter a intenção de moldar nossos alunos nos corpos em que a estética comanda os resultados ou corpos

que nos tragam resultados padronizados. Temos que desconstruir esta ideia do corpo padrão que o treinamento proporciona e que a avaliação física idealiza.

Souza, Fuchs e Ramos (2014, p. 23) contribuem conosco quando defendem o diálogo entre os saberes que advém tanto das ciências sociais quanto das ciências naturais na educação física e afirmam que

Temos a possibilidade de garantir um processo de formação ampliado e qualificado, à medida que tomamos os diferentes saberes (fisiologia, biomecânica, desenvolvimento humano, pedagogia, etc.) sob um diálogo interdisciplinar que se materializará na prática pedagógica do contexto escolar e não escolar, integrando teoria e prática, através das relações da cultura corporal, com a sociedade, a educação, o desenvolvimento humano, saúde, treinamento corporal e esportivo, etc. Isso possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

O Projeto Político Pedagógico de 2007 do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará aponta este diálogo interdisciplinar entre os eixos de conhecimento o que nos permite garantir uma formação abrangente que articula as teorias para as diversas práticas pedagógicas do professor.

Em nosso estudo propomos que, para se desenvolver o conhecimento na docência sobre o treinamento, devemos instigar uma abordagem ampla baseada na construção de saberes articulados com experiências e estudos sobre a sociedade, a cultura, antropologia, psicologia para que possamos construir avaliações físicas do ser humano com bases nele mesmo e que priorize as capacidades físicas/motoras gerais (resistência, flexibilidade, força, potência, velocidade) e as habilidades motoras de forma completa buscando incrementar a qualidade de vida do indivíduo.

Vale ressaltar que capacidades motoras e habilidades contribuem para melhor qualidade de vida, ao contrário do pensamento empírico, ambas diferem conceitualmente, e estão ligadas a quantidade e qualidade de movimento respectivamente por isso trazemos Saba (2011, p. 106) para esclarecer que

as capacidades motoras [...] são características inatas. As habilidades, ao contrário, são adquiridas com a experiência. Habilidade motora é aquilo que se aprende à medida que se amplia o repertório de movimentos. Se as capacidades são universais, garantidas a todo e qualquer ser humano, em maior ou menor grau, as habilidades são determinadas culturalmente, sendo derivadas das vivências que cada pessoa tem, conforme o que o seu grupo social lhe proporciona. [...] o desenvolvimento das capacidades motoras permite realizar movimentos em maior quantidade, enquanto as habilidades respondem pela qualidade da execução de movimentos.

Deste modo, há importância destas no treinamento para possibilitar melhor qualidade de vida, por exemplo, no simples ato de sentar-se o indivíduo pode executá-lo de inúmeras formas com maior ou menor dificuldade, com ajuda de alguém ou de maneira independente e quando trabalhadas as capacidades e habilidades este gesto torna-se mais eficiente.

As capacidades resistência, força, potência, flexibilidade e velocidade se dissociam apenas teoricamente pois ao longo dos treinos devem ser estimuladas constantemente de forma que o indivíduo tenha condições de realizar tarefas de forma independente.

No aspecto relacionado ao desempenho de tarefas não realizadas ou executadas com dificuldade, a resistência assume extrema importância sobre a qualidade de vida pois concordamos com Polito (2010, p. 16 e 17) quando afirma que o “aumento da qualidade de vida pode ser percebido, por exemplo, pelo aumento do condicionamento físico, possibilitando executar esforços que não eram conseguidos ou eram realizados com dificuldade.”

A força muscular não tem como ser desvinculada do processo de treinamento, precisamos desta capacidade física para deslocar massa, carga (nosso corpo tem massa e imprime carga durante qualquer movimento e também deve ser estimulada através de recrutamento periodizado utilizando-se o peso corporal, implementos livres e específicos adequados ao indivíduo quando necessário.

Em relação a amplitude de movimentos que requer mobilidade articular temos que estimular a flexibilidade, que tem resultados além do biológico pois é diretamente influenciada por aspectos emocionais que apontam locais específicos de tensionamento encurtando músculos, reduzindo a amplitude de movimento e modificando a postura.

Ressaltamos a importância do treinamento de flexibilidade para o ser humano que analisando as condições emocionais que influenciam nos resultados do treinamento em geral de várias capacidades e especificamente desta, por este motivo, é que concordamos com Saba (2011, p.111) que considera como limitantes da flexibilidade

além da sua pouca utilização, são as características morfológicas da articulação, dos tendões e da musculatura local, ou seja, a largura da capsula articular e sua forma, o comprimento e espessura dos tendões e ligamentos, o tamanho e o tônus dos músculos que estão sobre essa articulação[...] a

flexibilidade está ligada não apenas a aspectos biológicos, mas também ao estado psicoemocional. O excesso de tensões psíquicas, como as resultantes do estresse, pode enrijecer a musculatura [...] noutros casos a flexibilidade fica prejudicada pelo encurtamento da musculatura em razão da má-postura. [...] A postura em si é reflexo da autoestima e costuma revelar o estado de bem-estar geral de uma pessoa.

Desta forma, todas as capacidades físicas são importantes. Precisamos suportar situações em que o esforço se dá de forma prolongada, por exemplo, ao longo do ato de sair de um local a outro por um período de tempo, executar um movimento amplo ao subir no transporte coletivo e ter força suficiente para deslocar o corpo para dentro deste veículo de forma rápida e com controle corporal suficiente realizar movimento brusco e evitar quedas tomando esse exemplo da vida cotidiana.

Defendemos o treinamento para a população, em geral, dentro da perspectiva de combater doenças hipocinéticas, mas, também para evitar os problemas causados pelas patologias hipercinéticas advindas do exagero na prescrição de exercícios. Temos que ensinar a combater os extremos (excessos ou falta) do exercício.

Ressaltamos a necessidade do planejamento das sessões de treino de forma detalhada e aprofundada, pois as doenças hipercinéticas são tão devastadoras quanto as hipocinéticas e sinalizam sua presença no organismo através da síndrome do *overtraining* que nos aponta marcadores diversos apresentados por Sousa e Tibana (2017, p. 57) como de alto custo, invasivos e de difícil acesso, são eles: “marcadores bioquímicos e hormonais; marcadores fisiológicos; marcadores do sistema imunológico; marcadores de performance e marcadores psicológicos.”

Sendo assim, com a intenção de facilitar a identificação da síndrome os autores propõem o “checklist para diagnóstico da síndrome do *overtraining*” baseado em observações sobre performance, níveis de fadiga, sinais e sintomas de ordem psicológica, e possibilidade de doenças existentes.

Para não se chegar a desenvolver esta situação destacamos a importância da construção de saberes, de entender o aluno, do planejamento do treinamento em qualquer tipo de exercício e para qualquer grupo social sem restrição de espaço físico. É desenvolver a docência entendendo que o desempenho não é imposto, tampouco culmina em avaliações engessadas.

O Projeto Político Pedagógico de 2007 teoriza e cria vivências práticas sobre o treinamento através do diálogo entre o eixo de conhecimentos básicos (Grupos I e II) e as disciplinas que fazem parte do eixo de conhecimentos específicos como

exemplos citamos: Fundamentos e métodos da Ginástica, Fundamentos e métodos do Esporte, Treinamento Desportivo, Fisiologia do Exercício, Bases Metodológicas da Musculação, Treinamento das atividades Físicas, Biomecânica, Fisiopatologia, Teorias do Movimento.

Aprofundamos os avanços em direção à prática pedagógica através de vivências em relação a materialização das teorias de forma mais direta vemos o Estágio Curricular Supervisionado III como grande protagonista deste momento, pois este prevê na ementa a seguinte abordagem

Estágio supervisionado em ambientes educacionais ligados a instituições e/ou programas de atividades físicas relacionadas à educação para promoção da saúde. Estudo investigativo das problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico do professor de Educação física. Acompanhamento, elaboração e desenvolvimento de planejamentos. Participação em atividades de caráter geral em equipes multidisciplinares. Acompanhamento, avaliação e pontos de encontro de estagiários. Elaboração de documento e socialização da experiência de estágio. (PPP/CEDF, 2007, p. 102).

É de fato uma disciplina muito rica para a promoção da saúde, com caráter crítico e reflexivo em relação a organização do trabalho pedagógico e que apresenta diversas possibilidades de construção do conhecimento, de capital científico a contribuir com a formação do habitus do futuro professor no trato com o conhecimento e com os atores sociais praticantes dos exercícios físicos escolhidos.

Nossa vivência na docência em academias nos mostra o quanto as pessoas lá matriculadas precisam de atenção, de seriedade na prática docente e os estabelecimentos por vezes padronizam as atividades motoras, nas aulas coletivas de ginástica ou de dança, por exemplo, os alunos devem atingir um padrão belo de movimento, na musculação o corpo forte em que os músculos sejam definidos assume o padrão de beleza, e isso tudo acaba por desestimular aqueles que não alcançam esses estereótipos.

Corroboramos com Gomes (2013, p. 63) quando afirma que

A lógica do mercado [...] sujeita o corpo a um uso instrumental quer como meio de produção quer como alvo de consumo. Através das práticas corporais os seres humanos produzem resultados em centímetros, gramas, segundos ou pontos seja na fábrica ou no recinto desportivo [...] a lógica comercial implica a reificação do corpo enquanto mercadoria. O corpo é decorado, vestido, embelezado, cirurgicamente transformado e melhorado por intermédio de próteses químicas e físicas. Esta lógica pode ser observada quer no modelo do desporto profissional quer no mercado fitness.

Lidamos com seres humanos, com subjetividades, com discursos no corpo, e necessidades peculiares, temos que basear nossa práxis em teorias bem fundamentadas e fazer uso de tecnologias que se aliem ao nosso trabalho sem robotizar a docência e além disso construir estratégias humanizadoras no trato com os sujeitos, é uma ação que merece total atenção.

Buscamos aderência da população ao exercício físico, para tal, nossa ação docente deve fomentar sentido e significado para a sociedade e não é através da imposição de protocolos fechados e de exigências de abstratas rotinas de treino que conseguiremos mostrar às pessoas a importância do movimento e do gasto calórico para evitar patologias hipocinéticas ou a parcimônia em ciclos de treino para que possamos preservar além do psicológico algumas estruturas corporais que foram sobrecarregadas ao longo de um período. Por isso no decorrer deste texto defendemos o trato com as capacidades físicas no sentido de provocar alternância e variabilidade de atividades em ciclos de treino.

Dentro do contexto de resultados alcançados através dos exercícios praticados devemos avaliar para ter parâmetros em dizer ao aluno o quanto este melhorou ou não. Entretanto questionamos os modelos padronizados e muitas vezes superficiais do trabalho na avaliação física que fragmenta o corpo sinalizando a importância dos níveis em percentual de gordura do indivíduo em detrimento, por exemplo, da mobilidade articular ou da resistência cardiorrespiratória apresentada ao longo de um esforço prolongado.

Ambas são importantes, mas, o professor na prática equivocada fragmenta o corpo e deixa sobressair os parâmetros relacionados a arquitetura corporal que reflete a estética, em uma sequência de equívocos alguns docentes estimulam tanto o corpo belo, com percentuais mínimos de gordura corporal total que formam indivíduos radicais que buscam soluções rápidas e invasivas em cirurgias.

Em relação a isto dialogamos com Gomes (2013, p. 55) que destaca o debate na fragmentação corporal e na liberdade que o sujeito tem em mudar e escolher o novo corpo, e afirma que

A fragmentação discursiva do corpo revela muitas das suas ambiguidades. Em consequência dos progressos científicos e tecnológicos desenvolvidos em esferas tão diversas quanto a biomedicina, a engenharia genética, os transplantes de órgãos e tecidos, a reprodução, a cirurgia plástica, os implantes ou a fisiologia do exercício, o corpo tornou-se território das liberdades individuais. Não é apenas a engenharia genética que nos vem propor

uma nova arquitetura do corpo; os engenheiros de materiais, os físicos e a cirurgia também estão envolvidos no processo de criação de seres híbridos [...]

As possibilidades de modificações corporais estão presentes no nosso tempo, mostram facilidade ao acesso e muitas vezes ocorrem por meio de procedimentos invasivos que permitem colocar a saúde em risco para alcançar o desejo de esculpir o corpo. Devemos ser cautelosos em relação ao trato com o corpo e considerar os estudos científicos é por isto que

Ao investigar os costumes sociais sobre os cuidados com a saúde e corpo é necessário discutir o conceito lato de saúde e considerar apontamentos realizados em pesquisas, para o trato com o corpo e saúde na sociedade contemporânea. Corpo trabalhador e corpo esculpido são fenômenos do cotidiano social, em que estão consolidados hábitos da moral e higiene, e que se fazem ocultos na aparente conduta social (GLEYSE, 2006), no entanto, determinam desde as práticas corporais bem como o comportamento social (SOARES, 2015, p. 4).

As práticas corporais que presenciamos nas academias de ginástica e musculação, a partir da nossa experiência na docência, viabilizam alterações corporais que podem ser orientadas, quantificadas e acompanhadas por meio da avaliação física, desde que sejam utilizados adequadamente os protocolos, questionários e instrumentos tecnológicos desta.

Nossa vivência mostra também que a avaliação física é um segmento que não recebe o valor e atenção devidos, pois parte de abordagens com questionários fechados quando temos possibilidade de criar perguntas para captar as subjetividades nas respostas, há repetição de protocolos muitas vezes defasados ou o professor comete deslizes na escolha das formas de avaliar e não dá conta de explicar ao aluno a necessidade em respeitar as subjetividades corporais individuais.

De forma alguma podemos aceitar o discurso reducionista que justifica as diferenças sobre os aspectos da individualidade biológica, pois a individualidade é sócio-psico-biológica ao considerarmos o contexto cheio de particularidades em que o sujeito se constrói ao longo da vida.

A abordagem inicial que a avaliação física aponta, conhecida como anamnese, permite a construção de diálogos com o aluno, neste momento detectamos potencialidades, fragilidades, emoções, necessidades, objetivos e a partir dela que temos a oportunidade de iniciar o processo de orientação.

Nossa experiência, entretanto, aponta críticas ao momento da avaliação quando os professores permitem que coordenadores/gerentes ou proprietários dos estabelecimentos iniciem um processo de intervenção ao controlar o tempo da prática pedagógica deste que muitas vezes acaba por verificar apenas um item que na maioria das vezes é a quantidade de gordura corporal mensurada em pontos percentuais de acordo com um protocolo rápido e que nem sempre é o adequado.

Isto desqualifica o trabalho pedagógico, reduz a abordagem à estética tendo em vista que o ser humano não é representado pelo excesso ou escassez de gordura corporal. A avaliação física é composta por abordagem inicial em forma de entrevista; avaliação das “variáveis antropométricas” (a quantidade de gordura é um dos itens); “variáveis metabólicas” (através dos testes aeróbicos); “variáveis neuromotoras” (força, potência, flexibilidade, agilidade); “variáveis funcionais e mobilidade” (equilíbrio, mudança de posição, dentre outros); “variáveis psicossocial e cognitiva (autoimagem, autoestima, são exemplos); variáveis de postura e “risco de quedas”; variáveis relacionadas ao “nível de atividade física” (MATSUDO, 2010).

O Projeto Político Pedagógico de 2007 apresenta o trato com este conhecimento através da disciplina Medidas e Avaliação que pertence ao “eixo de conhecimentos básicos formação ampliada”, compondo o “Grupo III” que se refere a “área de ciências naturais e tecnológicas aplicadas a educação física” que nos possibilita a construção do conhecimento numa abordagem crítica com a intenção de combater a repetição de protocolos e para isso há necessidade de fundamentação teórica mais atualizada, pois percebemos a importância desta complementação em função das referências desta disciplina.

Por outro lado, a ementa da mesma é bastante atual e prevê diversas atividades, inclusive a inovação através da criação de testes como observamos abaixo:

Estudo de testes, de métodos, de medidas e avaliação em atividade física. Validade e reprodutibilidade dos testes. Escalas de medidas. Áreas de avaliação e aplicação estatística na Educação Física: cineantropométrica, neuromotora e metabólica. Construção e uso de baterias de testes. (PPP/CEDF, 2007, p. 90).

Sugerimos que sejam feitas parcerias com outros cursos da Universidade para que se planeje e construa novas tecnologias e softwares gratuitos para uso da comunidade acadêmica em projetos de pesquisa e extensão desta IES, no intuito

e elevar o nível da avaliação física, da prática da docência, das relações de trabalho com o objetivo de se reinventar a cada oportunidade de materialização na práxis com a sociedade.

Conhecer o ser humano é imprescindível para o trabalho do professor de educação física, conhecê-lo por dentro em suas micro e macroestruturas, a funcionalidade do organismo, o metabolismo, dentre outros aspectos internos pertinentes ao corpo como propõem as disciplinas “Biologia aplicada à educação física”, “Anatomia sistêmica e funcional”, Fisiologia aplicada à educação física” que estão presentes no PPP de 2007 constituem excelente oportunidade de aprendizado.

São novas possibilidades de estudos e construção do conhecimento que “as modificações trazidas pela visibilidade pública do conhecimento do interior do corpo, permitidas pela anatomia, articulam outros modos de compreensão e outros usos do corpo na sociedade” (NÓBREGA, 2009, p. 23) e avançam em direção às descobertas singulares sobre o corpo.

Dando seguimento a esta análise; também, vale localizar esforço para os estudos do movimento humano, da “Cinesiologia”, “Treinamento das atividades Físicas”, “Biomecânica”, “Bases Metodológicas da Musculação”, “Treinamento Desportivo”, “Medidas e Avaliação” dentre outras disciplinas que somam conhecimento ao capital cultural do futuro professor de educação física.

Porém, enfatizamos que isto não é determinante para a nossa prática pedagógica, pois há um conjunto de fatores exógenos ao corpo biológico e ao movimento que fomentam abordagens e análises relevantes em relação à busca pelo exercício físico.

Estes fatores perpassam pelo estudo da didática, das concepções psicológicas, dos sentimentos/emoções, das relações/papéis sociais, da implementação de políticas públicas locais, das condições ambientais, dos indicadores socioeconômicos da vida do ser humano.

Estudos de Palma et al (2006, p. 132) indicam que fatores de ordem socioeconômica, como por exemplo, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Taxa de mortalidade por arma de fogo, estão relacionados a prática de exercícios físicos quando afirma que

Os problemas relacionados à saúde que as coletividades enfrentam, possivelmente, passam pelos contrastes entre a opulência de alguns e a pobreza, a fome, a marginalização, a violência, a privação dos direitos básicos, a carência de oportunidades e a insegurança econômico-político-social de outros tantos. Nesse sentido, a prática de exercícios físicos, embora pudesse fazer parte de um conjunto de fatores que talvez facilitasse a prevenção de doenças, por si só, não poderia ser considerada o aspecto central dessa história. De fato, o que está em jogo parece ser a liberdade dos indivíduos/coletividades para poder viver, e isso inclui até a opção por não adotar determinados comportamentos que socialmente têm sido designados como saudáveis, embora não se deva privar ninguém do acesso à prática de exercícios físicos.

Sabemos que os aspectos socioeconômicos quando estudados de forma não descolada, provocam o surgimento de fatores que influenciam sobremaneira nas escolhas, no estilo de vida, nos resultados na saúde, nos testes da avaliação física, no rendimento das capacidades físicas ou no desempenho das habilidades motoras.

Desta forma, é imprescindível que haja entendimento e debate acerca do conhecimento proposto pela área da educação, pois ela nos possibilita a compreensão da natureza humana, das subjetividades dos nossos atores sociais que por sua vez irão influenciar no trabalho desenvolvido pelo professor.

Este conhecimento se encontra em disciplinas propostas pelo PPP de 2007 e que devem ser amplamente valorizadas no debate no contexto acadêmico-científico para que fomentem discussões, críticas e reflexões entre docentes e discentes pois devemos provocar a articulação entre o aprendizado de forma a instigar a produção de novos elementos que caracterizem ação-reflexão-transformação para nova ação na prática pedagógica do professor.

O Conhecimento construído em disciplinas que compõem a “área de ciências sociais, humanas e da educação” como por exemplo “Fundamentos Psicológicos da Educação Física, Fundamentos Filosóficos da Educação Física; e Fundamentos Sociológicos da Educação Física” é que nos permitem fomentar grande volume de elementos geradores de reflexão pois é na ementa desta disciplina que discutimos o “Estudo das concepções sociológicas das práticas corporais. Análise da sociedade como geradora de percepções e concepções de corpo. Aprendizagem social na Educação Física & Esportes: papéis sociais, representações, atitudes e interesses.” (PPP/CEDF, 2007, p. 92).

É de grande valor o conjunto de possibilidades que podemos construir a partir do diálogo e das relações estabelecidas com as diferentes áreas do conhecimento ao

longo do processo de formação inicial no sentido de alargarem oportunidades à prática pedagógica dos nossos sujeitos.

O discurso que fomenta a prática reflexiva demanda um ensino que provoque a composição do pensamento crítico materializado em ações transformadoras das relações vivificadas na realidade social, o que defende o PPP de 2007 na página 55 quando abre discussão para a auto-organização do campo de trabalho pedagógico

Seguindo o caminho do pensamento, delimitamos outra categoria essencial para a construção de possibilidades dentro da reorganização significativa no campo do trabalho pedagógico, a auto-organização. Categoria que se consolida como uma necessidade de construir outras formas de relações sociais. Pois, se a formação visa responder aos desafios mais centrais da realidade, precisa combater uma grande contradição das relações capitalistas, que com o desenvolvimento da divisão do trabalho, dividiu os próprios homens na sociedade, implementando a dualidade de uma minoria dirigir e conceber as transformações, enquanto uma grande maioria executa de forma alienada tais ordenamentos.

É através da ampliação do discurso para além dos debates acadêmicos e de nossa práxis transformadora que iremos avançar. Precisamos incrementar os espaços de vivências no campo da saúde/fitness, onde tecemos possibilidades para novos olhares através das disciplinas Estágio III e Didática aplicada à educação física que “relaciona pedagogia, didática e a prática educativa” (PPP, 2007, p. 98).

Nossa experiência, neste campo, nos deixa frisar que o discurso do projeto político pedagógico do Curso de Educação Física permite a formação de professores críticos ao embate com o capital, cabe a responsabilidade aos professores formadores dar seguimento a este documento e criar as possibilidades teórico-práticas que oportunizem aprendizado de qualidade para a atuação do futuro professor ao longo da vida profissional.

Percebemos haver um clima de descontentamento entre a classe estudantil e alguns professores da Universidade do Estado do Pará, por isso, nos preocupamos em mostrar esta insatisfação dos nossos entrevistados com a classe docente, para comprovação fizemos um recorte na fala do sujeito A que representa também os depoimentos coletados entre os sujeitos “B”, “C” e “E”:

“Alguns professores foram ótimos, mas por outro lado outros professores deixaram muito a desejar, faltaram bastante, sem reposição de aula e em algumas disciplinas

do campo da saúde, medidas e avaliação, treinamento, musculação, nutrição, eles não seguiram a ementa na íntegra, não problematizaram, ficou descolado teoria e prática e no Estágio III nos perdemos apenas assistindo as aulas dos professores das academias. Nos Estágios I e II e na Didática percebi melhor organização dos professores e aprendi as teorias da educação física e fizemos na turma muitas práticas que representavam as teorias, foram disciplinas que trago para aplicação no trabalho, para a vida”.

Os sujeitos “D” e “F” afirmaram que ao cursar as disciplinas da saúde acima mencionadas pouco aprenderam apesar dos professores serem simpáticos e ficaram decepcionados com o Estágio Curricular Supervisionado III, segue um recorte no depoimento de “D” que sinaliza mesma opinião de “F”:

“Em relação a essas disciplinas não deu para aprender muita coisa, os professores tinham apenas a visão do corpo saudável e um deles pregava a ideia de que havia apenas uma modalidade que seria capaz de promover saúde para a população, a impressão que ficava era que a educação física se resumia apenas a uma pratica corporal. Na época até acreditei, mas logo percebi o equívoco deste professor. Então não marcou muito para mim. Tenho consciência que a ementa da disciplina não condizia com o que este professor falava, mas na época não tinha o conhecimento para argumentar com este professor. Em relação ao Estágio III apenas observávamos as aulas em várias academias, me decepcionei, não fazíamos nada... uma pena. Fui com a expectativa do que aprendi nos Estágios I e II, porque nesses nós fizemos muitas atividades teóricas e principalmente práticas”

Estas falas ratificam a falta de compromisso ou a presença de equívocos no discurso de alguns professores na formação inicial, mostram a ausência do debate e da produção acadêmico-científica, abre lacunas para a construção do conhecimento, fragmenta e precariza o ensino-aprendizado que em situações como esta tendenciam à reprodução.

Repetir planos de aula, protocolos de treinamento ou de avaliação física não condiz com os propósitos desta formação de caráter ampliado que viabiliza reflexão e prevê

um projeto mais amplo de formação humana, e em específico de formação profissional, partir de uma caracterização inicial das contradições de se organizar a vida sob o julgo do capital para assim apontar possibilidades superadoras para uma reconceptualização curricular no âmbito do CEDF/UEPA. (PPP/CEDF, 2007, p. 18).

Existem inúmeros desafios que articulam a teoria sistematizada pelas disciplinas na prática docente, porém a desconstrução é processual e perene, pois considera as questões, sociais, culturais, econômicas e políticas do momento histórico vivido. Alertamos atenção para o desafio da relação didático-pedagógica que o professor constrói com os alunos independentemente do campo que é de professoraluno e não professor-cliente pois o ensino é o mediador desta relação.

O mundo contemporâneo sugere professores com perfil reflexivo pois concordamos com Silva dos Santos (2010, p. 167) ao alertar que “as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo e sua configuração específica na realidade brasileira exigem um cidadão-trabalhador de novo tipo que possua uma nova forma de pensar, de agir, de comunicar-se, e principalmente, de estar no mundo” para que não caiam nas armadilhas do capital.

Além disso, o fato de desempenhar várias funções também alimenta o sistema produtivo, ter conhecimento ou não para ministrar aulas nos diversos segmentos do treinamento/saúde/fitness passa a dar folego à indústria do fitness que atualmente promove a divulgação de práticas corporais prontas onde o professor não precisa mais pensar, ser criativo e nem mesmo montar seus planos de aula.

No nosso entendimento este reordenamento constitui uma afronta ao conhecimento e ao trabalho do professor que passa a ser tolhido no seu processo criativo e que deixa de ter autonomia sobre a prática pedagógica tendo que se transformar no reprodutor do que está pronto.

No intuito de ratificar nosso debate, trazemos Gomes, Chagas e Mascarenhas (2010) que discutem a padronização e a reprodução das práticas corporais ao analisarem “a indústria do fitness” e “a mercantilização das práticas corporais” com ênfase no sistema de franquias *Body Systems* que atualmente quase não vemos.

A proposta de treinar exercícios/movimentos, entretanto é bastante semelhante aos que sugerem a reprodução atualmente ao considerarmos que seguem uma padronização que perdura e vestem-se com outras nomenclaturas. Isto vai impactar

negativamente na docência, pois colocam em xeque o conhecimento, o “trabalho intelectual” perde espaço para o de animador/motivador, pois,

há uma perda de autonomia quanto ao papel docente dos professores, que assumem a função de reprodutores de um programa preestabelecido, que substitui o trabalho educativo, limitando sua interferência na rotina de exercícios pré-coreografados. As tecnologias de informação e comunicação substituem o papel docente dos professores, tornando seu trabalho rígido e acrítico, restringindo a ação diretiva relacionada ao planejamento do trabalho a ser realizado. Sua atividade está centrada na execução e nas advertências de ritmo e correções durante a sessão, estimulando, corrigindo e animando os alunos. Ao ganhar tal atribuição, seja executando a coreografia com segurança e eficiência, seja ecoando frases feitas para a motivação dos alunos, seu trabalho é esvaziado de criatividade e conteúdo verdadeiramente significativo. (GOMES; CHAGAS; MASCARENHAS, 2010, p. 182).

Ao aprofundar a discussão e analisar a organização do trabalho do professor de educação física nas academias que atualmente priorizam a atenção ao cliente, percebemos que estas ofertam aulas com efeitos visuais, as coreografias muitas vezes representam movimentos conhecidos utilizados em músicas que fazem sucesso e estão evidência ou são comercializadas por uma marca que é representada um grupo de pessoas que criam as aulas que os professores devem repetir.

Furtado (2007, p. 311) descreve um tipo de ambiente criado pelas academias no intuito de atrair clientes para a academia de ginástica dentro da lógica do capital que compreende a elaboração de ‘aulas-show’ em detrimento do treinamento da capacidade aeróbica com intencionalidade

A academia funciona em uma dinâmica caracterizada pela flexibilidade, pela diversificação de sua produção, pelo “foco no cliente” e, conseqüentemente, pela mudança do perfil do professor que nela trabalha. As aulas de ginástica são, por exemplo, “aulas-show”, com equipamentos, iluminação, decoração e sonorização que favorecem ao “espetáculo” e desempenham um papel importante na sedução do cliente. Assim também é toda a complexa estrutura que possui a academia, ou seja, não é só a aula que deve ser um “show” e sim também toda a academia com decoração, sonorização, iluminação e equipamentos que desempenhem funções de encantar e atender aos desejos dos clientes de experimentar sensações diversas, dentre elas a sensação de “status”.

Aulas com esta característica alimentam a alienação dos professores, pois as mesmas representam a docência com um caráter reducionista, incentivam a reprodução e a mecanização de gestos motores padronizados e visam o espetáculo. O trabalho alienado a mecanizado deve ser combatido através da conscientização e do aprendizado desde a formação inicial.

O Projeto Político Pedagógico de 2007 na página 43 prevê este tipo de trabalho onde na verdade “o homem é transformado em mera força produtiva, um simples elemento do processo de produção do valor, de maneira que a formação politécnica surge como uma questão meramente instrumental de preparação da mão-de-obra para a produção.”

Em absoluto é isto que queremos, nossa proposta de trabalho considera seres humanos, sentimentos e propósitos que se encontram no mesmo palco onde o treinamento se mostra para além do alto rendimento, pois os professores propõe tipos de treinamento que enfatizam as capacidades físicas gerais e estas são parametrizadas individualmente através da avaliação física que será o elemento de comprovação do que precisa ser melhorado sem a obsessão ou perseguição pelo “corpo belo” divulgado pelas mídias.

Reafirmamos nosso compromisso ao trazermos para o debate o PPP (2007, p. 47) que apresenta como objetivo geral “formar professores qualificados para agir, atuar, desenvolver e implementar a atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho”. Portanto, a articulação do conhecimento assume grande importância no contexto histórico da formação inserida no modo de produção capitalista.

Sabemos que, em contraposição com as aulas supracitadas, em qualquer prática corporal, as capacidades físicas devem ser priorizadas, estimuladas e incrementadas como, por exemplo, flexibilidade, a resistência cardiorrespiratória/aeróbica, resistência de força, potência e agilidade, e existem metodologias aplicadas ao treinamento que são específicas para esta finalidade onde o professor tem liberdade de planejar.

Nossa experiência nos mostra que encontramos subsídios na periodização do treinamento nos esportes, na ginástica, na dança por exemplo, onde há o planejamento diário com base na evolução ou não do aluno com a intencionalidade de melhorar as capacidades físicas já apresentadas.

As disciplinas Fisiologia do Exercício, Medidas e Avaliação, Treinamento Desportivo fazem esse diálogo já visualizado na ementa desta última que

Analisa as manifestações das Ciências do Esporte e Educação Física centradas no foco da motricidade a partir dos diferentes campos de

investigação que permitem o estudo do treinamento esportivo e do fenômeno do desempenho: pedagogia, psicologia, fisiologia, biomecânica, entre outras. (PPP, 2007, p. 97).

Esta proposta de articulação entre o conhecimento não reduz a educação física, pelo contrário, estimula o diálogo, articula saberes que perpassam pela área da educação (considerando as disciplinas já citadas) e da saúde, e quando trazemos o conhecimento da avaliação física alargamos mais somando ao debate à “área das ciências naturais e tecnológicas”.

Nossa atenção também critica a avaliação física desenhada dentro de parâmetros igualitários a todos, somos seres humanos diferentes, não podemos ser avaliados de forma igual, protocolos vistos ao longo de nossa vida acadêmica que trazem a base de povos europeus não podem continuar sendo a base da avaliação física do povo brasileiro.

Além de singularidades genéticas, somos únicos social e culturalmente, precisamos alargar as discussões e análises para a construção de novos parâmetros de avaliação que evidencie o sujeito dentro de suas peculiaridades, potencialidades e com comparações do indivíduo com ele mesmo ao longo do tempo.

Defendemos potencializar a construção dos saberes durante a formação inicial, pois o ser humano é único e a partir das singularidades e diferenças que possui ele contribui, dá forma, concebe e desconstrói o coletivo, que por sua vez fomentará novas descobertas, novas ações pedagógicas, vivências, e visões de mundo que ultrapassam a visão restrita de apenas atender ao mercado de trabalho.

Dentro da visão de desconstruções também propomos romper com as análises e interpretações fechadas da avaliação física que traz no seu cerne protocolos e testes aplicados para o desempenho em sua maioria de um público que não se aproxima da realidade do norte do país, pois as bases de cálculos das formulas aplicadas se situa em pessoas europeias, norte-americanas, atletas.

Dispomos de protocolos para crianças, adultos, idosos desde que sejam homens ou mulheres dentro de uma faixa etária x ou y, temos que enfatizar que a sociedade brasileira compreende várias etnias e nisso a avaliação física deixa lacunas.

Para destacar avaliação Fernandes Filho (2003, p. 26) cita Rash (1971) quando este afirma que “avaliação é um processo que nos permite, objetiva ou subjetivamente, comparar critérios e determinar a evolução de uma pessoa ou grupo numa linha de tempo, seus avanços e retrocessos. Concordamos que é um processo, porém discordamos que devemos determinar a evolução ou retrocessos por análises comparativas de critérios.

Normalmente se compara com os critérios determinados em escores que foram fixados com base em estudos obtidos através de outras populações. Devemos ressaltar que não somos iguais e ser comparado a uma média obtida por resultados traçados por uma maioria não reflete o nosso discurso.

Mesmo que um protocolo apresente fórmulas para cálculo da avaliação do público masculino, sedentário, brasileiro idoso por exemplo, esses critérios não seriam capazes de abraçar, na totalidade, a realidade de um ser humano devido as peculiaridades deste, poderia trazer algumas aproximações, porém não pode ser tomado como verdade única, logo fomentamos que haja o estudo mais crítico e aprofundado para a construção de novos documentos para a sociedade brasileira e que os comparativos de análises sejam baseados nos resultados do próprio indivíduo.

Usar protocolos, baterias de testes, indicadores de condicionamento antigos no nosso ponto de vista é parar no tempo, porém as mudanças históricas nos mostram avanços em vários campos. A tecnologia nos trouxe equipamentos (adipômetros digitais, goniômetros, estadiômetros com laser, câmeras de infravermelho, dentre outros) que possibilitam maior precisão na coleta e leitura de dados, mas precisamos entender que para comparar um indivíduo a outros tantos diferentes necessita de um cuidado maior.

A avaliação física é bastante difundida no treinamento/fitness/saúde, teoricamente o indivíduo deve iniciar um programa de treinamento em uma academia de musculação mediante a execução de uma avaliação física realizada no próprio local para que seja feita a prescrição dos exercícios.

De fato, concordamos com a existência de avaliações físicas periódicas, mas que esta não seja determinante da condição do aluno, pois naquele momento em que os dados foram coletados fatores exógenos (temperatura, tipo e quantidade de alimentação, quantidade hídrica, horas de sono, elevados níveis de estresse) podem

ter influenciado positiva ou negativamente nos resultados de itens como postura, peso corporal total e anamnese por exemplo. Então temos aproximações e não verdades absolutas.

Os motivos para se fazer avaliação física seria de acordo com Fontoura, Formentin e Abech (2013, p. 19) para:

Verificar a condição inicial do aluno; obter dados para a elaboração de prescrição adequada de atividade; incluir, excluir, indicar um exercício físico; programar o treinamento; acompanhar a progressão do avaliado durante o treinamento (re-avaliações); verificar se os objetivos estão sendo atingidos.

Na afirmação “Programar treinamento” dos autores supracitados observamos o caráter de imposição das variáveis que envolvem o treinamento como volume e intensidade e não podemos subestimar tampouco superestimar a condição psicofisiológica deste aluno sob o risco de o treino prescrito não surtir efeito desejado ou deste gerar lesões e ou patologias.

Advogamos o planejamento de treinos construídos com bases em observações na avaliação física, no potencial individual e em respostas às adaptações psicofisiológicas do aluno em detrimento daqueles programas que são elaborados no momento inicial e revistos meses depois do marco primeiro, para isto o professor deve sugerir avaliações periódicas e estabelecer critérios registrados em diários de campo.

Desta forma, as variáveis de treinamento devem ser reorganizadas todos os dias em que este ocorra no intuito de aproximar os estímulos dos níveis de potencialidade e respostas do aluno. Por isso, o acompanhamento, observação e avaliação de resultados devem ser constantes e esta constância pode ser estabelecida de acordo com as respostas coletadas a cada pós-treino.

Os estudos de Fontoura, Formentin e Abech (2013, p. 19) também apontam que as “avaliações” tem como alguns “objetivos”

Avaliar o estado do indivíduo ao iniciar a programação; detectar deficiência(s), permitindo uma orientação para superá-las; auxiliar o indivíduo na escolha de um exercício físico que, além de motivá-lo, desenvolva suas aptidões; impedir que o exercício seja um fator de agressão; acompanhar o progresso do indivíduo; [...].

Esses apontamentos nos permitem tecer críticas no sentido de fomentar novos olhares para a avaliação física, pois percebemos de forma aproximada (sem o caráter

determinista) o nível de desempenho e ou condicionamento no momento inicial, assim como orientamos o exercício como um todo em um contínuo processo, portanto, não podemos escolher “um exercício” que motive e melhore as aptidões, temos que diante da coleta de dados sugerir um leque de possibilidades que esteja ligado às preferências dos nossos avaliados e deixá-los livres para a escolha final.

Outra crítica que registramos é que o exercício constitui um fator de estresse gerador de agressão ao corpo e provoca adaptações, e de forma alguma podemos “impedir” este processo de respostas adaptativas, pois o indivíduo sai do estado habitual para uma nova rotina que modifica o tamanho da célula ao romper membranas celulares, ocasionam mudanças hormonais, além de provocar alterações na imunidade e no humor de acordo com a intensidade e volume de exercícios prescritos.

Ratificamos nossa discussão acima, sobre estresse e adaptações provocadas pelo exercício físico através das análises fisiológicas de Brooks, Fahey e Baldwin (2013, p. 27) onde dizem que

O propósito de qualquer sessão de treinamento é fornecer um estímulo estressor ao corpo de modo que ocorra adaptação. O treinamento físico é benéfico apenas à medida que o organismo força-se a adaptar-se ao estímulo do esforço físico. Se o estresse não é suficiente para sobrecarregar o organismo, então não há adaptação. Se o estímulo estressor é tão forte que não pode ser tolerado, então ocorre o supertreinamento ou a lesão.

Corroboramos com estes pesquisadores quando afirmam que o estresse instigado pelo treino faz com que o indivíduo se adapte (cronicamente) aos estímulos, por isso o programa de treinamento deve ser construído em articulação com as avaliações físicas periódicas mantendo o cuidado para que haja modulação do esforço para não incorrer em déficit tampouco no excesso do mesmo.

Em relação a modificações hormonais que suscitamos anteriormente como situações induzidas pelo treino trazemos como exemplo apontamentos em fisiologia sobre testosterona e GH (hormônio do crescimento) apresentados pelos pesquisadores McArdle, Katch e Katch (2011, p. 452) onde estes esclarecem que

Testosterona e GH são os dois hormônios primários que afetam as adaptações ao treinamento de resistência. A testosterona acelera a liberação do GH e interage com a função do sistema nervoso para aumentar a produção de força muscular. [...] Uma única sessão de treinamento de resistência em

geral induz uma elevação de curta duração na testosterona sérica e uma redução do cortisol, com uma maior resposta em homens que em mulheres.

Dando continuidade aos nossos estudos McArdle, Katch e Katch (2011, p. 453) nos mostram que em relação ao que destacamos anteriormente sobre alterações na imunidade que “a atividade física de curta duração, porém extremamente extenuante afeta a função imune de forma a aumentar a suscetibilidade às enfermidades, particularmente as infecções do trato respiratório superior”.

Por isso devemos articular as disciplinas Fisiologia e Treinamento, pois saber periodizar e planejar o treinamento das atividades de acordo com o perfil e as respostas adaptativas obtidas com o aluno após as sessões de exercícios trabalhadas são de extrema relevância a fim de não prejudicar a imunidade do mesmo.

Além dos conteúdos da Fisiologia, estudos de caráter psicológicos que relacionam atividade física e humor, no tocante à saúde mental são de grande valia, como nos mostram Andrade, Pinto e Andrade (2008, p. 117)

Os estudos que avaliam os efeitos da atividade física sobre a saúde mental, apresentam resultados avaliados, em sua maioria, sobre ansiedade, depressão e qualidade de vida relacionada à saúde, exemplificado em autoestima, auto eficácia. A literatura confirma em efeito benéfico da atividade física sobre o alívio dos sintomas de depressão e ansiedade, o aprimoramento do estado de humor e o aprimoramento da qualidade de vida ligada à saúde.

A saúde mental e a melhora no estado de humor após atividade física defendida pelos pesquisadores acima nos impulsionam a dialogar com a Psicologia, pois temos que entender das subjetividades do ser humano, tal como o estado de humor relacionado às respostas fisiológicas de bem-estar com maior ou menor sensibilidade correlacionada às sessões de treino. Onde

A despeito da explicação para a melhoria do humor induzida pelo exercício, torna-se relevante salientar que, independente das hipóteses, as atividades físicas têm demonstrado, tanto cientificamente como na subjetividade de seus praticantes, ser um método eficaz e importante na aquisição de benefícios psicológicos e fisiológicos, proporcionando melhores condições de saúde e qualidade de vida. Por isso, aliado ao estudo teórico das alterações psicológicas do exercício, devem ser desenvolvidas estratégias para que todas as pessoas possam desfrutar dos seus benefícios. (WERNECK; BARA FILHO; RIBEIRO, 2005, p. 140).

Os estudos dos pesquisadores Andrade, Pinto e Andrade (2008) e Werneck; Bara Filho e Ribeiro (2005) nos trazem subsídios para afirmarmos que o exercício físico comprova a produção de benefícios psicológicos e fisiológicos o que estimula melhor qualidade de vida.

Defendemos, portanto, a importância do aprofundamento do diálogo entre as disciplinas Psicologia, Treinamento e a Avaliação Física, além de provocarmos a necessidade de atentar à construção de parâmetros comparativos do sujeito com ele mesmo ao longo do tempo de treino, uma estratégia interessante seria mostrar o que foi superado a cada período de avaliação acordado com o aluno.

É relevante criar estratégias para avançar com a avaliação no intuito de estimular as potencialidades encontradas e auxiliar na alteração de qualquer situação que possa ser melhorada através de parâmetros observados e criados ao longo do processo avaliativo com o indivíduo.

Nossa preocupação também se situa em como os dados serão coletados, para tal defendemos uma avaliação física com tempo mais alargado, onde a conversa inicial (anamnese) deve conter perguntas subjetivas, além das objetivas, no sentido de deixarmos nosso avaliado à vontade para relatar experiências com atividades que influenciem na prescrição do exercício, bem como tecer narrativas sobre histórico de vida que nos permitam detectar patologias, perfil emocional, estilo de vida e preferências por práticas corporais.

Entretanto, a visão capitalista implementada no mercado fitness/treinamento deteriora esta abordagem que suscitamos e conduz a avaliação física a um formato rápido que é tendencial para a execução de avaliações em larga escala. Estas quando realizadas em um tempo curto, priorizam a quantidade e acabam por comprometer a qualidade e respeitabilidade da coleta de dados e por sua vez dos resultados obtidos que se relacionam com a segurança do aluno ao detectar limitações e ou patologias.

Podemos afirmar que o foco no capital banalizou a segurança do aluno, no sentido de forçar o professor a trabalhar, dentro de um tempo de quinze minutos em média, de acordo com relato da totalidade dos nossos sujeitos, então, salientamos que esta postura das empresas deve ser reavaliada e combatida pelos professores.

A brevidade neste processo inicial de abordagem didático-pedagógica, compromete a ética, o atendimento e põe em risco a integridade do ser humano, nesta

situação avaliativa, as possibilidades em se detectar patologias mostram caminhos a um atendimento mais criterioso e ao ensino de práticas corporais devidamente direcionadas às necessidades específicas do aluno.

A avaliação física vai muito além de aplicar baterias de testes, detectar doenças ou de quantificar o peso de gordura corporal, a relação dela com o treinamento, envolve um processo complexo que nos oferece parâmetros biológicos, psicológicos, sociais e culturais para conhecer o aluno e contribuir para que este desenvolva melhor relação com o meio ambiente e com seus pares.

Assim sendo, defendemos a utilização e criação de protocolos que nos direcionem à realidade brasileira, onde a avaliação seja uma aproximação da realidade e não uma verdade absoluta ou representação determinante do momento, deve ser processual e priorizar as subjetividades de cada ser humano.

A ementa da disciplina Medidas e Avaliação do nosso Projeto Político Pedagógico (2007, p. 90) prevê estudos e dentre outras ações a construção de testes

Estudo de testes, de métodos, de medidas e avaliação em atividade física. Validade e reprodutibilidade dos testes. Escalas de medidas. Áreas de avaliação e aplicação estatística na Educação Física: cineantropométrica, neuromotora e metabólica. Construção e uso de baterias de testes.

Podemos estudar o que já existe, porém este não é o único recurso, devemos sair da era da reprodução em que as academias se encontram, pois de acordo com nossas vivências em palestras e cursos direcionados a avaliação física em academias de ginástica, estas adotam um protocolo único e reproduzem para todos os alunos, consideramos tal atitude um desrespeito as subjetividades humanas.

Sugerimos que além de conhecer e estudar o que já está posto no meio acadêmico, haja ênfase para a construção de novos protocolos, baterias de testes possam ser veiculadas e novas possibilidades sejam criadas para o trato pedagógico com os sujeitos considerando a realidade da miscigenação brasileira.

Para que isto ocorra devemos estabelecer diálogo permanente entre o conhecimento das áreas das ciências humanas, biológicas, e naturais e tecnológicas defendido pela formação ampla, pois são eixos que devem conversar entre si sem gerar tensões provocadas pelas disputas de poder, tendo em vista que todos esses conhecimentos tem o seu grau de importância e necessidade para atender a sociedade.

A partir desta compreensão na formação, se dá maior valorização do conhecimento acadêmico-científico, do capital cultural do professor o que dilata a relação entre teoria e prática em qualquer campo de trabalho, sem restrições ao trabalho didático-pedagógico que é imanente à realidade do professor de educação física no fitness/no treinamento.

CONCLUSÃO

A formação inicial corresponde a um processo de construção de conhecimentos relacionados ao encontro entre os sujeitos, a ciência e o meio sociocultural, neste período ocorrem aproximações e distanciamentos com saberes que refletem as tensões vivenciadas pelo coletivo de atores que dialogam com o campo que a formação compreende e se materializa através do trabalho.

Conduzir o debate a respeito da formação inicial nos trouxe a responsabilidade de buscar informações contextualizadas através da história da educação física desde o período em que o indivíduo era tratado através de uma visão biologicista, aplicada pelos militares para a manutenção de corpos saudáveis, passando por um momento histórico que reconhece o ser humano como sujeito, até o momento atual caracterizado por tensões que se arrastam e dão ênfase aos interesses do capital.

No período militarista, a Educação Física se corporificou inicialmente em disciplina escolar obrigatória, voltada para a educação do físico, essencialmente prática, com expressiva quantidade de adeptos, tratados de forma padronizada através de critérios geométrico-matemáticos, subjugados à hierarquia eugênica e pertencentes às relações sociais baseadas na disciplina.

Naquela época o elemento pedagógico, mesmo multiplicado pela reprodução, já era perceptível e presente nas práticas existentes, pois a formação inicial era de licenciados, e além disso haviam instrutores que desempenhavam o papel docente de ensinar para o público civil e ou militares, nos quartéis, em escolas, em quaisquer espaços físicos.

Em 1939 foram elaborados documentos que contribuíram para a construção do currículo e do perfil acadêmico atual, tivemos vários documentos que contribuíram

para a formação inicial dentre eles está o Decreto-Lei nº 1.212 que instaurou a duração do curso de licenciatura (EF) em dois anos com objetivos de formar “técnicos em educação física e desportos”, multiplicar o conhecimento, estabelecer e introduzir teoria e prática ao ensino. Discurso que representava os ideais político-militares da época.

Na década de 80, o Conselho Federal de Educação nos trouxe a Resolução nº 03/87 que surgiu para atender a um chamado da imposição mercadológica do capital, foi criado o bacharelado que forma um perfil de professor especialista, a formação em licenciatura plena, foi mantida, modalidade que forma o professor com perfil generalista.

Em 2001, o Parecer nº 09 do Conselho Nacional de Educação, se referiu ao bacharelado, e declarou a existência de desarticulação na formação dos professores o que acarretou em afastamentos, em dispersões relacionadas à prática dos mesmos, compreendemos que esta determinação do mercado capitalista favorece a desqualificação na formação inicial.

Entendemos que este Parecer deixou o registro de um retrocesso que suscitou a procura por uma nova proposta de formação abrangente, a partir deste parecer o formato da formação inicial foi bastante discutido e em 2004, o Sistema CREF/CONFED articulou junto ao CNE e MEC Resolução nº 07 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, o que revelou a partir deste período um cenário polêmico, onde a fragmentação na formação inicial abriu espaço à desqualificação desta.

Percebemos o jogo de tensões e interesses que foram atendidos por esta formação e as consequências negativas geradas ao perfil do professor que dela fez e faz parte e apresenta à sociedade práticas baseadas no conhecimento fragmentado.

A Universidade do Estado do Pará não retroagiu, não cedeu às pressões do capital e permaneceu com o curso de Licenciatura defendido pelo Projeto Político Pedagógico de 2007 que exterioriza um caráter ampliado, generalista e que forma cidadãos crítico-reflexivos com qualificação para exercer a profissão em qualquer campo de trabalho, isso caracteriza um avanço considerável para a formação humana.

Ressaltamos que este PPP de 2007 defende a articulação do conhecimento entre os Eixos que abrangem as ciências Biológicas e da Saúde, as ciências Sociais,

Humanas e da Educação, e as ciências Naturais e Tecnológicas, dialoga com a “área da prática pedagógica, da pesquisa e da produção do conhecimento”, bem como com a área dos Estágios Supervisionados e com os “Eixos de Conhecimentos Específicos” o que amplia o leque de saberes para a construção do capital científico e cultural que irão exteriorizar o habitus destes professores de forma ampla.

Fomenta a criação de um perfil de ser humano capaz de compreender a sociedade, que ressignifica as relações de trabalho no trato com as práticas corporais como mediadoras destas e dialoga com propriedade com os campos da educação e da saúde, particularmente com a dimensão do fitness que abordamos nesta pesquisa.

Entretanto, não foi desta forma que alguns professores formadores desta Instituição agiram, na prática, como constatamos durante os depoimentos dos nossos egressos, aqueles deixam lacunas em concretizar a articulação entre as disciplinas que fazem parte dos eixos do conhecimento supracitados, e esta atitude provocou sentimento de frustração e necessidade de reflexão para a mudança no trato didático-pedagógico dos professores desta IES.

Destacamos o termo fitness como um vocábulo que corresponde à expressão physical fitness relacionado à aptidão física (capacidade de executar tarefas diárias), e é neste campo que encontramos maior número de egressos no exercício da profissão visualizado em quadro explicativo na primeira seção.

Este campo (não escolar) nos permitiu tratar o corpo para além dos ideais estéticos e nos aproximou de nosso objeto de estudo pertinente a esta pesquisa que foi a relação entre educação e saúde articuladas com a prática pedagógica do professor de educação física, onde nossos sujeitos ratificaram que mesmo com as lacunas deixadas pelos professores formadores eles concebem construir relações conscientes e não descolada entre estes saberes e a sociedade.

Tratamos os campos, Saúde e Fitness, juntos a partir das falas dos nossos sujeitos que concebem um único olhar para ambos e classificaram o fitness como uma área dentro da Saúde, entendem Educação e Saúde como campos de trabalho da Educação Física.

Problematizamos nossa investigação em como o professor de Educação Física mobilizava o conhecimento em educação e saúde, encontrados na formação inicial e

materializados através da prática pedagógica, de forma crítica e contextualizada com o campo de trabalho na saúde/fitness abordados na segunda seção.

O que nos fez perceber que nossos sujeitos rompem com a dicotomia “mentecorpo”, entendem o ser humano para além da estética, considerando perfil psicológico, sociológico e as influências da cultura e do meio ambiente.

Alcançamos o objetivo geral da nossa pesquisa que foi analisar como se expressa o conhecimento da educação e da saúde na formação inicial e intervenção profissional no sentido de dar sustentação teórica e fomentar bases para o trabalho pedagógico dos professores de educação física que atuam no campo da saúde/fitness desenvolvido na terceira seção e foi discutido de acordo com as análises feitas através do cruzamento das falas dos nossos entrevistados, com recortes do PPP e de fundamentos encontrados na literatura acadêmico-científica.

Nossa investigação se situou no método dialético, pois nossa proposta partiu das análises do concreto, das falas dos sujeitos, dos depoimentos relativos às vivências destes na formação inicial e no trabalho com o fitness em direção a uma práxis transformadora, que não representa a reprodução do que está posto em protocolos ou em práticas pedagógicas engessadas, em aulas que caracterizam “show” e revelam os interesses do capital.

A seleção dos nossos egressos partiu de informações sobre o contato dos mesmos obtidos na Coordenação de Registro e Controle Acadêmico, tivemos dificuldade em estabelecer comunicação inicial em virtude de desatualização dos dados fornecidos pelos egressos à esta IES, porém superamos este problema a partir de conversa virtual informal a partir de redes sociais.

Este caminho possibilitou formalizar nossa pesquisa assim como filtrar dos 337 egressos encontrados para oito egressos e finalizar com seis sujeitos que desenvolviam a docência nos sistemas de ensino escolar e não escolar simultaneamente.

Obtivemos respostas às nossas questões durante as entrevistas com os egressos do CEDEF, estas nos fizeram compreender que eles articulavam o conhecimento para suas práticas pedagógicas através das construções ao longo da formação inicial, porém conseguiram aprofundar melhor o conhecimento através da

formação continuada e esta teve de grande valia para eles por permitir alavancar um melhor repertório científico.

As disciplinas pertencentes ao campo da Educação trouxeram bases sólidas para sustentar os elementos didático-pedagógicos durante o trabalho nos diversos locais de atuação. Eles não veem diferença em ensinar nos diferentes campos, o que difere são: a metodologia, os assuntos abordados, os recursos humanos e materiais e o público.

As disciplinas do campo da Educação foram mais elogiadas do que as do campo da Saúde e teceram muitas críticas aos professores formadores que perpassam por faltas, atrasos, e não cumprimento das ementas das disciplinas, deixam nas entrelinhas das falas que havia modificação do que está posto no PPP em detrimento de abordagens desqualificadas.

Na primeira seção traçamos percurso histórico da Educação Física com recortes a respeito das raízes biológicas, relacionadas à eugenia com influência militarista, abordamos as modificações das construções teóricas que sustentavam as práticas na Educação Física ocorridas a partir das transformações da realidade sóciopolítico-econômica.

Trouxemos documentos importantes que contribuíram para a construção do currículo atual, apontamos os retrocessos da formação inicial que fragmenta o conhecimento e os avanços proporcionados por uma formação de caráter ampliado.

Abordamos sobre a competência e o perfil do professor para o campo da saúde/fitness, e quantificamos os egressos por campo de atuação de acordo com as informações concedidas pelos mesmos com a finalidade de mostrar que mais de 90% de professores que o CEDF/UEPA formados entre 2011 até 2014 trabalham em academias de ginástica e musculação, o mercado do fitness, portanto, absorve grande quantidade de professores licenciados, portanto ousamos afirmar que os licenciados desta IES tem competência e perfil para trabalhar neste segmento.

Apontamos trechos dos depoimentos dos egressos, angústias e satisfações, anseios e críticas em relação a várias disciplinas e aos professores formadores que se mantinham retrógrados, limitados e fechados a maiores diálogos.

Na segunda seção intitulada “Quando a Saúde Está para Além da Estética” mostramos a multiplicidade de saberes necessários e oferecidos pelo PPP de 2007 para se

desenvolver o trabalho no campo da saúde/fitness, demos voz ao nosso egresso, que a partir das entrevistas afirmaram ter condições de trabalhar neste segmento, pois a função do professor é ensinar independente das características do espaço físico.

Abordamos a atenção histórica com o corpo, as construções dos padrões de corpo ideal, de beleza, trouxemos os conceitos de saúde, bem-estar, fitness, qualidade de vida, estilo de vida baseados na visão anátomo-funcional, e avançamos ao mostrar que estes conceitos recebem influências socioeconômicas e culturais, onde a saúde perpassa por uma transformação conceitual e está muito além da estética.

Na terceira seção intitulada “Elementos para o Trabalho Didático-Pedagógico no Campo da Saúde: o treinamento e a avaliação física” abordamos concepções sobre o trabalho docente, continuamos o diálogo com o PPP de 2007 e as disciplinas treinamento e avaliação física, mostramos as lacunas e sugestões apontadas por nossos atores sociais e retomamos o trato com o corpo em relação ao treino e a avaliação, perpassando pelo belo, o corpo esculpido, o corpo máquina que se relacionam ao trabalho do professor.

Dialogamos com os eixos saúde, educação e tecnologia apresentadas pelo PPP de 2007 e com as falas dos egressos a partir dos descontentamentos e sugestões aos professores formadores, abordarmos os elementos para o trabalho didático-pedagógico no campo da Saúde nossos egressos deixaram claras frustrações e desapontamentos com alguns docentes desta IES, porém este sentimento é compensado pelo trabalho qualificado de outros professores e por cursos complementares.

Reconhecemos junto aos nossos entrevistados que o PPP/CEDF de 2007 possibilita o diálogo entre as áreas do conhecimento amplo (Ciências Biológicas, Humanas, e Naturais direcionadas à Educação Física) e específico, que estes se encontram e que constroem o conhecimento necessário ao trabalho no mundo contemporâneo.

Os estágios possibilitaram as mais variadas vivências, porém no campo não escolar os professores deixaram a desejar de acordo com os relatos dos sujeitos entrevistados e disciplinas como Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia foram de grande valia para somar ao conhecimento didático pedagógico construídos ao longo da formação inicial e que auxiliam profissionalmente no trato com a sociedade no campo da Saúde/Fitness.

Mesmo com as falhas dos professores formadores que foram relatadas pelos egressos durante nossas entrevistas, estes reconheceram ter competência para a prática pedagógica nos diferentes campos de atuação profissional, compreenderam que o papel que desempenham é de ensinar e para transformar o fazer pedagógico é necessário transformar-se primeiramente.

Defendemos que os elementos didáticos necessários para esta prática inovadora que rompe com as reproduções no Campo da Saúde encontram subsídios dispostos no PPP de 2007, porém só terão materialidade se houver articulação entre o conhecimento deste campo e com o campo da Educação e com o real compromisso dos professores formadores desta IES.

Este estudo mostrou sua relevância ao dar voz aos egressos, trazer à tona satisfações e frustrações destes, por analisar dialeticamente a importância que a articulação do conhecimento na saúde/fitness tem quando dialogam com o eixo das disciplinas que compõem o campo da Educação, com disciplinas específicas e com as práticas, e por fomentar transformações no fazer pedagógico, buscar inovações que atendam a sociedade brasileira e promovam rupturas com a repetição de metodologias já superadas pelo mundo contemporâneo.

Constatamos que devem ser criadas novas estratégias metodológicas por professores formadores com a finalidade destes promoverem articulação e diálogo entre o conhecimento que perpassa pelas disciplinas dos eixos dialogados no decorrer da pesquisa para que estas não configurem o conhecimento como algo estanque e desarticulado.

Salientamos a relevância de nossa pesquisa, tema este que não finaliza em nossas análises, representa um passo dado em direção ao desejo de transformar, de contribuir com a reorientação da concretização do trabalho docente.

Recomendamos, portanto, a criação de novas formas de ensinar, romper com a reprodução, fomentar bases para o trabalho didático-pedagógico do professor de educação física que estejam articuladas com o corpo para além do belo e do corpo máquina, pois a sociedade ao mesmo tempo que requer mudanças no trato com os sujeitos também mostra os caminhos que ultrapassam os limites do trabalho com o corpo esculpido e as possibilidades de desenvolver a docência em uma abordagem humana com influências sociais, econômicas e culturais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane C. Paiva. **Praxiologia em Bourdieu**: análise entre o campo científico e o currículo da educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2016.

ANDRADE, Eloísa A. de; PINTO, Ana J. S.; ANDRADE, Alexandro. Estados de Humor e Estilo de Vida de Idosos Ativos e Sedentários. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**. São Paulo, v.2, n.7, p.110-131. Janeiro/Fev. 2008.

AZEVEDO, A. C. B. de. **História da Educação Física no Brasil**: currículo e formação superior. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

AZEVEDO, A. C. B. de; MALINA, A. Memória do Currículo de Formação Profissional em Educação Física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/download/231/233>. Acesso em: 20.12. 14.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A.; DA ROS, M. **A saúde em debate na educação física** - volume 2. Blumenau: Nova Letra, 2006. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2544/livro-a-saude-em-debate-na-educacao-fisica-v-2>. Acesso em: 13. 02. 15.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**. vol. 23, núm. 1, enero-abril, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326567001>. Acesso em: 20.04.2018.

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.6574, janeiro/junho 2005. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT23022012201158.pdf>. Acesso em: 13.02.15.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Orgs.). Docência em saúde: temas e experiências. **Interface** - Comunic, Saúde, Educ, v.11, n.21, p.173-6, jan/abr 2007.

BRAGA MAGALHÃES DIAS, Fernanda; ROMÃO TEIXEIRA, David. Formação de professores de Educação Física: a atualidade do embate político doi: 10.5007/2175-8042.2010v22n35p184. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 35, p. 184-201, jun. 2011.

BRASIL, **Lei N.º 378**, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf. Acesso em: 15.10.14.

_____. **Decreto-lei nº 1.212**, de 17 de abril de 1939. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=58. Acesso em 15.10.14.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_9ed.pdf?sequence=8. Acesso em: 10.07.14.

_____. **Lei nº 9.696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 19.02.14

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 09**, de 8 de abril de 2001, Brasília, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 10.05.2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 0138**, de 3 de abril de 2002, Brasília, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf. Acesso em: 10.05.2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002, Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10.05.2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02**, de 19 de fevereiro de 2002, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10.05. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07**, de 31 de março de 2004, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 10.05. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04**, de 6 de abril de 2009, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 10.05. 2014.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 569**, de 08 de dezembro de 2017, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=357005>. Acesso em: 10.03. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14.01. 2014.

_____. **Lei n. 8.080**, de 19 de setembro de 1990: Lei Orgânica da Saúde. 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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 18.055, 20 set. 1990. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisalegislaao.action>>. Acesso em: 20.02. 2014.

BRITO NETO, A. C. **O Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Educação Física do Estado do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2009.

BROOKS, George A.; FAHEY, Thomas D.; BALDWIN, Kenneth M. **Fisiologia do Exercício**: bioenergética humana e suas aplicações. 4ª edição. São Paulo: Phorte, 2013.

CALDEIRA, A. M. S. A Formação de Professores de Educação Física: Quais Saberes e Quais Habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.

CARVALHO, Yara Maria de. **O Mito da Atividade Física/Saúde**. São Paulo, 1993, Dissertação. Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

_____. ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: ONDE ESTÁ E QUEM É O “SUJEITO” DA RELAÇÃO ?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 22, n. 2, Jul. 2001. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/409>>. Acesso em: 03.03.2014.

CARVALHO, Y. M.; FRAGA, A. B.; 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. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000300002. Acesso: 22.01.2014.

_____. **As Práticas Corporais no Campo da Saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

CEDF – Curso de Educação Física. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física** / Comissão de elaboração do projeto. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

CRUZ, Marli Marques da. Concepção de saúde-doença e o cuidado em saúde. In: GONDIM, R.; GRABOIS, V.; MENDES JUNIOR, W.V. (Orgs.). **Qualificação dos Gestores do SUS**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD; 2011. Disponível em: http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_14423_743.pdf Acesso em: 10.01.2018.

CZERESNIA, Dina; MACIEL, Elvira M. G. de S.; OVIEDO, Rafael A. M. **Os Sentidos da Saúde e da Doença**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

DANTAS, Eduardo Ribeiro. Os agenciamentos do corpo na revista Saúde! In: NOBREGA, Terezinha Petrucia da. **Escritos sobre o corpo**: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

DE SÁ, Clodoaldo; FERRETTI, Fátima; KLEBA, Maria Elisabeth. Concepções Contemporâneas sobre Saúde. In: DE SÁ, Clodoaldo; FERRETTI, Fátima; BUSATO, Mari Assunta (Orgs). **Ensaio Contemporâneos em Saúde**: uma perspectiva interdisciplinar. Chapecó: Argos, 2013.

FERNANDES FILHO, José. **A prática da Avaliação Física**: testes, medidas e avaliação física em escolares, atletas e academias de ginástica. 2ª edição revista e atualizada. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

FLORENCIO, Samara Queiroz do Nascimento; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. (In)consciência e Saberes Profissionais: repercussões do ato reflexivo na prática pedagógica. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 18, n. 3, set. 2015.

FONTOURA, Andréa Silveira da; FORMENTIN, Charles Marques; ABECH, Everson Alves. **Guia Prático de Avaliação Física**: uma abordagem didática, abrangente e atualizada. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Phorte, 2013.

FRAGA, Alex B.; WACHS, Felipe. (Orgs.). **Educação física & saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

FRANÇA, N. F. História de Educação Física no Ensino Primário no Estado do Pará (1889-1900). **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade do Estado do Pará, 2012.

FREITAS, Fabiana F. de; CARVALHO, Yara M.; MENDES, Valéria M. Educação Física e Saúde: aproximações com a “clínica ampliada”. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 639-656, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000300009. Acesso em: 22.03.2015.

FREITAS, L. C. de; Em Direção a uma Política para a Formação de Professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992.

FURTADO, Roberto Pereira. Novas tecnologias e novas formas de organização do Trabalho do Professor nas Academias de Ginástica. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 307-322, jul/dez. 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2.ed. Chapecó: Argos: 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GOMES, Ingrid R.; CHAGAS, Regiane de A.; MASCARENHAS, Fernando. A indústria do Fitness, a mercantilização das práticas corporais e o trabalho do professor de Educação Física: o caso Body Systems. **Movimento**; Porto Alegre. v. 16, n. 04, p. 169-189, outubro/dezembro de 2010.

GOMES, Rui M. A Política da Vida e a Saúde. In: FRAGA, Alex B.; CARVALHO, Yara M. de; GOMES, Ivan M. (Org.) **As Práticas Corporais no Campo da Saúde**. São Paulo: Hucitec; 2013.

GONÇALVES, Aguinaldo. Saúde. In GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijui, 2005.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijui, 2005.

GLEYSE, Jacques. Archéologie de L'éducation physique au XXème siècle em France. Le corps occulté. Paris: L'Harmattan, 2006.

_____. L'Instrumentalisation du corps. Paris: L'harmattan, 1997.

HENKLEIN, A. P.; SILVA, M. M e. Do Tecnicismo ao Discurso Crítico: a educação física nos documentos curriculares da rede municipal de ensino de Curitiba (1968-1997). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 10, n. 2, 2011, p. 117-127. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/viewFile/2914/3303>. Acesso em: 22.07.2015.

LÜDKE, Menda; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINELLI, MARIA LÚCIA. **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1845-1846. Edição: Ridendo Castigat Moraes. 1999. Disponível em: www.jahr.org acesso em 21.08.2014.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. Manifesto do Partido Comunista. In: **O Manifesto do Partido Comunista 150 anos depois**. REIS FILHO, D. A. (Org.). Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MARX, karl. **Manuscritos Econômicos**, 1863. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/manuscritos.pdf> . Acesso em: 07.09.14.

_____. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Volume I, Livro Primeiro, O Processo de Produção do Capital, Tomo 1, Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: SP, 1996.

MCARDLE, William D.; KATCH, Frank I.; KATCH, Victor L. **Fisiologia do Exercício: nutrição, energia e desempenho humano**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

MATSUDO, Sandra M. M. **Avaliação do Idoso Física e Funcional**. 3ª edição. Santo André: Gráfica Mali, 2010.

MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. Body art e existência: o conhecimento do corpo na Educação Física In: NOBREGA, Terezinha Petrucia da. **Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, Faculdade de Educação Física - Campinas, SP: [s. n.], 1996.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. **Mens Sana in Corpore Sano: saberes e práticas educativas sobre o corpo e saúde**. Porto alegre: Sulina, 2007.

_____, Ideologia do ser saudável e cuidado de si. In: NOBREGA, Terezinha Petrucia da. **Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. da. O Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. **Revista História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro v.15, n.1, p.209-219, jan.-mar. ISSN 1678-4758 *versão on-line* 2008 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15n1/13.pdf>.

METZNER, Andreia Cristina; RODRIGUES, Wallace Anderson. Educação Física Escolar Brasileira: do Império até os dias atuais. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Ano I – n. 1 – setembro/2012. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011212850.pdf>

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**. 28ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

_____. **Pesquisa Social**. 34ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

NAHAS, Markus V.; BARROS Mauro V. G. de; FRANCALACCI, Vanessa. O Pentáculo do Bem-Estar- Base para Avaliação do Estilo de Vida de Indivíduos ou Grupos. **Revista Atividade Física e Saúde**, Vol. 5, Nº 2, 2000.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. **Escritos sobre o corpo**: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

_____. **Corporeidades**: inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a educação física brasileira. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 183-200, dez. 2014.

OLIVEIRA, Vítor M. de. **O que é Educação Física**. Col. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **United Nations Children’s Fund**. Cuidados Primários de Saúde Alma- Ata. URSS: OMS, 1978.

PALMA, Alexandre. Educação Física, Corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23-39, jan. 2001.

PALMA, Alexandre; BRAGRICHEVSKY, Marcos. Estilo de Vida. In GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijui, 2005.

PALMA, Alexandre; FERREIRA, Diego C.; BAGRICHEVSKY, Marcos; RESENDE, Helder G. de. Dimensões Epidemiológica Associativas entre Indicadores Socioeconômicos de Vida e Prática de Exercícios Físicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 119-136, maio 2006.

POLITO, Marcos D. **Prescrição de Exercícios para a Saúde e Qualidade de Vida**. São Paulo: Phorte, 2010.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de Educação Física: em defesa da politecnicidade. In: Seminário da REDESTRADO: regulação educacional e trabalho docente, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_temat_ico_1/politicas_neoliberais.pdf>. Acesso: 20/02/2014.

REZER Ricardo; REGGIO, David J. Concepções Filosóficas para o Campo da Saúde: um diálogo com Gadamer e Weizsäcker. In: DE SÁ, Clodoaldo; FERRETTI, Fátima; BUSATO, Mari Assunta (Orgs). **Ensaio Contemporâneo em Saúde**: uma perspectiva interdisciplinar. Chapecó: Argos, 2013.

SABA, Fábio. **Mexa-se**: atividade física, saúde e bem-estar. 3ª ed. Revisada. São Paulo: Phorte, 2011.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS**: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf Acesso: 10/02/2015.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 580-588, Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2004000200027&lng=en&nrm=iso. access on 27/03/2015.

SILVA DOS SANTOS, Marcelo. Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990). **Motrivivência**, Ano XXII. Florianópolis, n. 35, p. 166-183, dez. 2010.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção educação contemporânea).

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª edição revista, 3ª reimpressão da edição de 2009 – São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Marta Genú. Relatório de Estágio Pós-Doutoramento apresentado a Université Montpellier 2, Supervisão: Dr. Jacques Gleyse. 2015.

SOARES, Marta Genú; KANEKO, Gláucia Lobato; GLEYSE, Jacques. Do Porto ao Palco, um Estudo dos Conceitos de Corporeidade e Corporalidade. **Dialektiké**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 66-75, jan. 2016. ISSN 2359-1323. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/3725/1355>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SOUSA, Nuno M. F. de; TIBANA, Ramires A. Overtraining em programas de condicionamento físico extremo: uma abordagem prática. In: TIBANA, Ramires A.; SOUSA, Nuno M. F. de; PRESTES, Jonato. **Programa de Condicionamento Extremo**. Barueri, SP: Manole, 2017.

_____. Carga de treinamento e sua relação com performance e risco de lesão. In: TIBANA, Ramires A.; SOUSA, Nuno M. F. de; PRESTES, Jonato. **Programa de Condicionamento Extremo**. Barueri, SP: Manole, 2017.

SOUZA, Maristela da Silva; FUCHS, Marcius Minervini; RAMOS, Fabrício Krusche. Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 17-29, nov. 2014.

TAFFAREL, Celi N. Z. et al. Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.w.revistas.ufg.br/fef/article/view/166>. Acesso em 02.01.2014

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de Professores de Educação Física: estratégias e táticas. **Motrivivência**. Ano XVIII, n. 26, p. 89 – 112, jun. 2006. Acesso em 02.01.2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação de Professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726>. Acesso: 02/02/2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange. Política de formação profissional e educação física: conflitos e confrontos entre MEC/CNE, ANFOPE e CONFEF. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, XII., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

TAFFAREL, C. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Currículo e Educação Física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TAFFAREL, C. Z. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIBANA, Ramires A.; SOUSA, Nuno M. F. de. Monitorando a resposta ao treinamento. In: TIBANA, Ramires A.; SOUSA, Nuno M. F. de; PRESTES, Jonato. **Programa de Condicionamento Extremo**. Barueri, SP: Manole, 2017.

TORRI, Gisele; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. DOR E TECNIFICAÇÃO NO CONTEMPORÂNEO CULTO AO CORPO. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 93-105, set. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1114/1672>. Acesso em: 09 mar. 2018.

TREPTOW, A. G. **A Formação do professor de educação física no Pará**: o que revela a história do currículo do Curso de Educação Física da Universidade Estadual

do Pará? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

VASCONCELOS, Naumi A. de; SUDO, Iana; SUDO, Nara. Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. **Revista Mal-estar E Subjetividade** [enlinea] 2004, IV (março). Disponível em: Acesso: 12 de janeiro de 2018.

VENTURA, Paulo R. V. **A Educação Física e sua Constituição Histórica: desvelando ocultamentos**. 206 f.il. 2010. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

_____. Universidade: espaço privilegiado para a formação de professores de Educação Física. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 77-96, jan./abr. 2011.

VIDAL, Lícia M. **Processo de Trabalho na Prática Gerencial: desafios para um novo 'fazer' em Saúde da Família**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), área de concentração em Saúde Pública, 2010.

WACHOWICZ, A. L. A Dialética na Pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001.

WERNECK Francisco Z.; BARA FILHO, Maurício G.; RIBEIRO, Luiz C. S. Mecanismos de Melhoria do Humor após o Exercício: Revisitando a Hipótese das Endorfinas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Vol. 13, Nº 2, p. 135-144, 2005.

ZAGO, L. H. O Método Dialético e a Análise do Real. **kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa intitulada: FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CAMPO DA SAÚDE. Sob a responsabilidade da pesquisadora Gláucia Lobato Kaneko, discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, orientada pela Professora Dra. Marta Genú Soares.

Pesquisa esta que tem como objeto de estudo “a relação entre educação e saúde articuladas à prática pedagógica do professor de educação física no campo não escolar”.

Sua participação é voluntária e se dá por meio de entrevista semiestruturada, individual, com gravação de áudio.

Não percebemos riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso o (a) Sr (a) aceite participar, estará contribuindo para o estudo da prática pedagógica do professor de educação física.

Se após consentir participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando da pesquisa, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer momento da investigação, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa, portanto não receberá nenhuma remuneração ao longo da pesquisa. Os resultados da investigação serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em total sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a

pesquisadora no endereço eletrônico glauciakaneko@gmail.com, pelo telefone (91) 984061111, ou se preferir pode entrar em contato com a Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação (91) 4009-9552.

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, Telefone para contato _____, fui informado sobre a pesquisa, as intenções da pesquisadora, a necessidade da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar, sabendo que não vou receber nenhum pagamento e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Belém (PA), ___/___/_____

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora mestranda PPGED/UEPA

APÊNDICE II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAR E UTILIZAR DEPOIMENTO/ENTREVISTA

Eu, _____ RG _____, após conhecer e estar ciente dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada: FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CAMPO DA SAÚDE. Declaro conhecer a necessidade do uso do meu depoimento/entrevista, especificados no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE. Autorizo, através do presente termo, as pesquisadoras, Gláucia Lobato Kaneko (mestranda) e Marta Genú Soares (orientadora) a colher meu depoimento gravado sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Libero a utilização das informações contidas no depoimento/entrevista para fins científicos e de estudos em favor das pesquisadoras acima especificadas.

Belém (PA), ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora Mestranda - PPGED/UEPA

APÊNDICE III

ENTREVISTA

- 1- Qual o papel principal desempenhado pelo professor de educação física nos seus diferentes locais de trabalho?

- 2- Quais as diferenças do ato de ensinar na escola e em outro local em que você trabalha?
- 3- Quais os conteúdos básicos utilizados na formação inicial para as suas aulas nos diferentes campos de intervenção?
- 4- Quais as contribuições das disciplinas Didática da Educação Física, e Estágios I, II, III, IV para as suas práticas pedagógicas?
- 5- Quais as teorias pedagógicas da Educação Física que norteiam suas práticas pedagógicas?
- 6- As atividades que você desenvolve atualmente forma contempladas ao longo da sua formação inicial? Se não, que lacunas você percebe durante este período?
- 7- Quais as disciplinas da graduação que você encontrou maior aporte teórico para o trabalho que desenvolve? Por que?
- 8- Os professores do curso de Educação Física articulavam as disciplinas entre si e a teoria com a prática?
- 9- Quais os conhecimentos que você utiliza na vida profissional que advêm do que foi construído durante a graduação?
- 10- Atualmente suas atividades laborais perpassam por campos de intervenção diferentes como você analisa a importância desta forma de trabalho para o professor de educação física?



**Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tv. Djalma Dutra S/N – Telegrafo
www.uepa.com.br**