



DO CHOQUE COM A REALIDADE À ESTABILIZAÇÃO: JUSTIFICATIVAS PARA AS INTERVENÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL DE GOIÂNIA

FROM REALITY SHOCK TO STABILIZATION: JUSTIFICATIONS FOR PHYSICAL EDUCATION INTERVENTIONS IN GOIÂNIA'S PSYCHOSOCIAL CARE CENTERS 

DEL CHOQUE CON LA REALIDAD A LA ESTABILIZACIÓN: JUSTIFICACIONES PARA LAS INTERVENCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN PSICOSOCIAL DE GOIÂNIA 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105151>

 **Roberto Pereira Furtado*** <roberto.furtado@ufg.br>

 **Marcel Farias de Sousa*** <marcelfs@ufg.br>

 **Marcos Flávio Mércio de Oliveira**** <marcosflavioifg@gmail.com>

 **Patrícia Santiago Vieira Furtado**** <patricia.santiago.ifg@gmail.com>

 **Heitor Martins Pasquim*** <hpasquim@ufg.br>

 **Ricardo Lira de Rezende Neves*** <rlrneves@gmail.com>

*Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, Brasil.

**Instituto Federal de Goiás. Goiânia, GO, Brasil.

Resumo: Este artigo analisa as justificativas das intervenções relacionadas com o núcleo da Educação Física relatadas por professores que trabalham nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) de Goiânia. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 18 professores que trabalhavam nestes serviços. Para a análise dos dados foram utilizados procedimentos de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que ao iniciarem seus trabalhos nos CAPS os professores dão sequência às atividades já existentes ou constroem propostas a partir das condições estruturais presentes. Na fase de estabilização e consolidação, estruturam suas ações com melhor fundamentação teórica e com maior interlocução com as necessidades dos usuários identificadas pela equipe ou por eles mesmos. Nesta fase, o professor se percebe integrado com a equipe e passa a ser mais reconhecido pelos outros profissionais.

Palavras chave: Saúde mental. Educação Física e treinamento. Trabalho. Área de atuação profissional.

Recebido em: 06-07-2020

Aprovado em: 11-11-2020

Publicado em: 30-12-2020



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

eISSN: 1982-8918

1 INTRODUÇÃO

Além dos já tradicionais campos acadêmicos e profissionais da grande área da saúde, outros também conquistaram maior inserção e legitimidade no SUS. No caso da Educação Física, a literatura indica que o processo de inserção e legitimação foi intensificado, principalmente, após a elaboração e implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), no ano de 2006¹. Nesta política, as atividades físicas/práticas corporais foram consideradas um dos temas prioritários para a promoção da saúde (MENDONÇA, 2016). A presença de professores de Educação Física se destaca em nos Programas Academia da Saúde; nos Núcleos Ampliados de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF/AB) e nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS).

Recentemente, outra ação governamental demonstra certas particularidades no caminho de consolidação do reconhecimento e legitimidade da Educação Física no SUS, trata-se do registro para compor as equipes de Atenção Primária e Saúde Mental. A Portaria 99/2020, do Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção Especializada à Saúde, reforçou a necessidade de um código permanente da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO direcionado à função exercida na saúde que foi criado dez dias após a sua publicação (código 2241-40) para registro do Profissional de Educação Física no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), (BRASIL, 2020).

No âmbito da saúde mental e mais especificamente nos CAPS, as particularidades deste serviço, as condições reais de estruturação da Rede de Atenção Psicossocial - RAPS, as expectativas relacionadas com a Educação Física, entre outros elementos, levam os professores de Educação Física a construir algumas escolhas e caminhos em suas trajetórias de trabalho. A literatura atual que enfoca a presença da Educação Física nos CAPS destaca alguns aspectos importantes. Ferreira, Damico e Fraga (2017, p. 180), por exemplo, compreendem que “[...] no campo da saúde mental muitas vezes as demandas fazem com que as fronteiras dos saberes dos núcleos sejam ‘rasuradas’ pelos afazeres multiprofissionais e elas convocam os trabalhadores à construção de saberes relativos ao campo”. Wachs e Fraga (2009, p. 105) destacam que a mobilização de “[...] códigos e funções da própria instituição, propicia interrogações sobre como determinadas práticas institucionalizam usuários ou estão voltadas para o ‘fora’ (convívio social), sobre integralidade e sobre especificidades das profissões”. Além destes aspectos, Furtado *et al.* (2015, p. 46) chamam a atenção também para a trajetória individual como algo importante a ser considerado, ao explicarem que “[...] é possível afirmar que a inserção do profissional no serviço é permeada também por valores individuais, familiares, sociais, entre outros elementos constitutivos da identidade individual”.

Com a intenção de contribuir com estas reflexões, apresentamos no presente artigo resultados de uma pesquisa na qual analisamos as justificativas apresentadas por professores de Educação Física a respeito de suas intervenções com atividades

1 No ano de 2014 a Portaria 2.446 revogou a anterior e redefiniu a PNPS. A nova versão, publicada em 2015, pode ser consultada em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps_revisao_portaria_687.pdf

relacionadas com o núcleo² da Educação Física ao longo de suas trajetórias de trabalho nos CAPS.

Recorremos às análises oriundas do campo educacional acerca do processo de profissionalização docente e das fases da construção da carreira e dos saberes docentes. Assim como Skowronski e Fraga (2016), acreditamos que, embora produzidas para o âmbito educacional, estas reflexões podem contribuir em análises de outros contextos de intervenções profissionais. Ressaltamos que análises sobre o processo de profissionalização estão presentes em diversos campos e compõem os debates da sociologia das profissões.

Uma das principais referências neste debate é o filósofo canadense Maurice Tardif, autor que, entre outras importantes contribuições, chama atenção para a dimensão temporal da produção do saber profissional. Para o autor, a fase inicial da carreira docente é um momento de exploração que exige ajustes pessoais a serem feitos em função das realidades do trabalho, do estabelecimento das rotinas de trabalho e da estruturação inicial da prática profissional. Trata-se de um processo ligado à socialização profissional do professor, nomeado pela literatura como *choque com a realidade*, *choque de transição* ou ainda *choque cultural* que, conforme o autor citado, são “[...] noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

Essa fase é caracterizada pela aprendizagem do “ofício” muitas vezes difícil e ligada à “sobrevivência” profissional. Ela exige que o professor prove suas capacidades e, como consequência, estruture um saber experiencial. Este saber é transformado muito cedo em “[...] certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2000, p. 14). A fase de estabilização e consolidação é caracterizada pelo investimento em longo prazo na profissão, pelo reconhecimento e maior confiança dos outros profissionais, pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho e por estar menos centrado em si mesmo e mais nos sujeitos de sua intervenção (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A fase de estabilização e consolidação ocorre sobretudo “[...] em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228). Nesse sentido, cabe o destaque que todos os profissionais entrevistados são concursados, portanto, servidores efetivos e com carreira estável no município pesquisado.

Fizemos a opção pela abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 1995) por permitir uma compreensão mais ampla da realidade de trabalho dos CAPS. A população inicial desta pesquisa era constituída pelos 20 professores de Educação Física que atuam nos 9 CAPS de Goiânia, entretanto, por motivos diversos, apenas 18 profissionais concederam entrevistas semiestruturadas que subsidiaram a análise.

2 Campos (2000, p. 220), analisando intervenções na saúde, estabelece a seguinte definição de núcleo e campo: “[...] o núcleo demarcaria a identidade de uma área de saber e de prática profissional; e o campo, um espaço de limites imprecisos onde cada disciplina e profissão buscariam em outras, apoio para cumprir suas tarefas teóricas e práticas”.

Todos os sujeitos são licenciados em instituições públicas no estado de Goiás, cursaram pós-graduação, sendo a maioria em cursos *lato sensu*. Com relação ao sexo, identificamos a presença significativa de ambos, com predominância do sexo feminino. No que diz respeito à faixa etária, os entrevistados encontravam-se entre 27 e 52 anos e foram distribuídos nas faixas etárias até 39 anos e acima de 40 anos. Apenas dois sujeitos não informaram a sua idade.

Outro dado importante é o tempo de trabalho dos sujeitos entrevistados, pois indica uma maior condição para alcançar a fase de estabilização e consolidação, conforme classificação descrita anteriormente. Assim, identificamos que os entrevistados trabalhavam há pelo menos um ano e um mês até 15 anos. Com relação ao trabalho em outros serviços de saúde, a maioria dos entrevistados respondeu que nunca trabalhou em outros serviços de saúde, com o CAPS sendo a primeira experiência no campo da saúde. O detalhamento destes dados referentes ao perfil dos entrevistados pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos professores de Educação Física

Especificação	Categorias	Frequência	Porcentagem (%)
Instituição de formação	ESEFFEGO-UEG	8	44,44
	FEFD-UFG	10	55,56
Grau acadêmico	Licenciatura	18	100
Pós-Graduação	Possui	18	100
	Não possui	0	0
Sexo	Feminino	10	55,56
	Masculino	8	44,44
Faixa etária	até 39 anos	8	44,44
	Acima de 40 anos	7	38,89
	Não informaram	2	11,11
Tempo de trabalho no CAPS	1,1 até 5 anos	5	27,78
	5,1 até 10 anos	4	22,22
	10,1 até 15 anos	9	50
Trabalhou em outro serviço de saúde	Sim	7	38,89
	Não	11	61,11

Fonte: dados da pesquisa.

A partir de contato pessoal nos locais de trabalho, as entrevistas foram agendadas, gravadas, transcritas e analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo estabelecendo categorias temáticas, conforme Bardin (2011). Para evidenciar o rigor científico na sistematização, tratamento e análise dos dados, também utilizamos os procedimentos sugeridos por Fontanella *et al.* (2011). Os autores sugerem oito passos procedimentais: disponibilizar os registros de dados brutos aos pesquisadores; imergir na exploração das entrevistas e consequente formulação de categorias e subcategorias, individual ou coletivamente; compilar análises individuais e coletivas em reunião apresentando as divergências e convergências, na busca do consenso; reunir os temas ou tipos de enunciados para cada pré-categoria ou nova categoria; codificar ou nominar os dados; alocar numa tabela os temas e tipos de enunciados para visualizar os elementos analíticos; constatar a saturação teórica

para cada pré-categoria ou nova categoria; visualizar a saturação (FONTANELLA *et al.*, 2011).

Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e autorizado pela Escola de Saúde Pública da Secretaria Municipal de Saúde.

2 O “CHOQUE COM A REALIDADE” E A INSEGURANÇA NAS PRIMEIRAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES

Uma das características da literatura que discute as intervenções da Educação Física nos CAPS é a ênfase em análises de exercícios físicos propostos para usuários e seus benefícios para a saúde mental. Para Wachs e Fraga (2009, p. 104) são predominantes pesquisas sobre “[...] um programa de exercícios e seus benefícios para pessoas com um determinado diagnóstico psiquiátrico. Por exemplo: 30 minutos de caminhada e depressão; exercícios e transtorno de humor”. No entanto, entre aquelas que se debruçam sobre a presença do profissional de Educação Física nas equipes, analisando as características da atuação profissional, é possível encontrar análises a respeito dos limites e potencialidades existentes no dia a dia do trabalho nos CAPS.

Em relação aos limites, é comum destaques para os espaços físicos, formação profissional, carência de processos de educação permanente, ausências nas reuniões *técnicas*, dificuldades de diálogo e sensação de não pertencimento à equipe, fragilidade nas parcerias interinstitucionais, hegemonia da racionalidade biomédica, reprodução de demandas preestabelecidas, transposição de ações da Educação Física realizada em outros contextos, forte presença de estigmas sociais e dos saberes e práticas da psiquiatria hegemônica, contratos precários de trabalho (WACHS; FRAGA, 2009; LEONÍDIO *et al.*, 2013; FURTADO *et al.*, 2015, 2017; WACHS, 2016; FERREIRA; DAMICO; FRAGA, 2017).

Em contrapartida, a literatura também aponta algumas potencialidades já identificadas em pesquisas que analisam a Educação Física nos CAPS. Wachs e Fraga (2009, p. 104), ao se referirem às atividades realizadas fora do espaço físico do CAPS, por exemplo, afirmam que “[...] a educação física cobra o trânsito, a circulação, o movimento. E isso se mostrou uma de suas principais contribuições em serviços que procuram desmontar o cuidado manicomial e sua proposta imobilizante de reclusão”. Na mesma perspectiva, Furtado *et al.* (2017, p.193) explicitam os desafios enfrentados pelos profissionais de Educação Física em suas “[...] iniciativas de apropriação de recursos do território para organizar o processo de cuidado terapêutico e contribuir com a reinserção social dos usuários”. Leonídio *et al.* (2013, p. 163) destacam que a Educação Física apresenta a potencialidade para extrapolar barreiras do modelo manicomial de saúde mental e considerar “[...] os sujeitos em suas singularidades, atuando em função da desinstitucionalização”. Ferreira, Damico e Fraga (2017, p. 181) compreendem que é fundamental que a Educação Física “[...] componha com a equipe em todas as dimensões do trabalho no CAPS, e não apenas se atenha às tarefas que são consideradas específicas a sua formação profissional”.

Com o intuito de contribuir com a produção científica sobre o tema em questão, identificamos as justificativas dos professores para as atividades propostas que dialogam de modo mais direto com os conhecimentos identificadores³ da Educação Física e como elas se modificaram ao longo do tempo de sua trajetória individual nesse serviço. Nesse movimento, identificamos pistas que consubstanciam as reflexões de Wachs e Fraga (2009, p. 100) quando afirmam que:

Ao transitar pelo CAPS, a educação física incorpora a cultura de cuidado ali circulante, mas também afeta essa mesma cultura em uma tensão constante. Pode-se diferenciar, então, uma educação física que emerge do CAPS de uma educação física imposta no CAPS.

Após análises dos dados a partir de procedimentos sugeridos por Fontanella *et al.* (2011), as justificativas das primeiras atividades, aquelas propostas e assumidas pelos professores quando entraram no serviço, foram diferenciadas daquelas propostas posteriormente, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Justificativa para as atividades realizadas pelos profissionais de Educação Física no CAPS.

Justificativas	Primeiras atividades (quando entraram no serviço)	Atividades posteriores (após a entrada no serviço)
Continuidade de propostas já existentes	Entrevistados(as): 1, 2, 5, 12,17	Entrevistados(as): 9, 17
Respostas às demandas diversas	Entrevistados(as): 3, 6, 7, 15, 17	Entrevistados(as): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 16, 17, 18
Condições estruturais	Entrevistados(as): 4, 6, 7, 8, 9, 16	Entrevistados(as): 6, 7, 8
Realização de estudos		Entrevistados(as): 4, 8, 11

Fonte: Dados das entrevistas com os profissionais de Educação Física.

Em relação às primeiras atividades, as justificativas mais destacadas foram as *condições estruturais*, relatadas por seis profissionais, a *continuidade de propostas já existentes* e *respostas às demandas diversas*, ambas explicitadas por cinco profissionais. Em geral, os professores relatam não terem ainda, naquele momento, entendimento da finalidade de seu trabalho, propondo ou assumindo atividades “[...] sem muita pretensão, sem ter muita certeza do que estava fazendo, mas fui propondo as atividades [...]” (Entrevistado 6).

Os entrevistados relatam fragilidades em relação aos saberes profissionais, entre eles, aqueles relacionados à saúde mental, ressaltaram deficiências em sua formação para desenvolverem o trabalho nos CAPS, como pode ser percebido nas falas abaixo:

Eu não tive base acadêmica para trabalhar em CAPS, não! Nenhuma [...]. (Entrevistado 4).

Eu não quis estar aqui na saúde mental, por falta mesmo de conhecimento da área; nunca ter visto ou falado sobre essa especificidade [...]. (Entrevistado 5).

[...] eu nunca, até então, tinha ouvido falar em CAPS, hospital dia. Na faculdade eu não tive nada na área de saúde mental. (Entrevistado 18).

3 Referimo-nos aos temas da cultura corporal, tais como: esportes, jogos, lutas, ginástica, entre outros.

Em muitos casos, os profissionais chegam aos CAPS com noções de saúde-doença fortemente influenciadas por paradigmas biomédicos. Indicam preocupação em conhecer as patologias relacionadas à saúde mental. Para dirimir esta dificuldade, relatam a necessidade de formação continuada, especialmente porque a formação inicial não oportunizou o acesso a este conhecimento específico.

Acho importante você conhecer algumas coisas que não conhecia, como as psicopatologias. (Entrevistado 10).

[...] a princípio é entender mesmo o diagnóstico [...], muita dificuldade de compreender porque o esquizofrênico fica assim, o porquê o depressivo [...]. (Entrevistado 5).

Por outro lado, a proposta de estruturação dos serviços de saúde mental no SUS aponta em direção distinta desta pré-noção apresentada por muitos dos profissionais de Educação Física em sua chegada aos CAPS. Assim como o SUS, a Rede de Atenção Psicossocial se pauta em princípios que mobilizam concepções de saúde como processo determinado socialmente.

Em relação à categoria “condições estruturais”, os profissionais argumentam a partir da presença ou da ausência de espaço físico supostamente adequado: piscina, campo de futebol, materiais disponíveis, entre outros, sejam em espaços e equipamentos internos ou externos ao CAPS. Como pode ser percebido nos exemplos abaixo:

[...] até mesmo pela localização do CAPS que não tinha um espaço na comunidade acessível e o espaço [era] muito restrito. Então, nós fazíamos atividades que fossem possíveis num espaço pequeno. Fazíamos atividades com vôlei, peteca, futebol [golzinho]. Algumas atividades com música, jogos de tabuleiro de mesa, damas, dominó. Acho que foram essas atividades [...]. (Entrevistado 6).

Foram jogos de mesa e futebol. Também a piscina porque ela já estava em pleno funcionamento, inclusive até melhor do que está hoje, bem mais limpinha, bem mais organizada. Os primeiros trabalhos foram esses. (Entrevistado 2).

Então, quando eu iniciei aqui [...] um espaço muito bom, um espaço físico agradável. Tem o campo, a piscina [...]. Eu trabalhava mais com jogos e com a piscina, com a recreação dentro da piscina e com *pingue-pongue*. A gente tinha uma mesa de *pingue-pongue*. (Entrevistado 1).

[...] como lá [citando outro CAPS em que atuou] tinha um espaço físico melhor que o daqui, lá a gente tinha piscina e era em frente ao zoológico, iniciei com as atividades de esporte de quadra. Então, era futebol, um vôlei e atividades na água, foram esses esportes que eu iniciei lá com eles. (Entrevistado 16, acréscimo entre colchetes nossos).

A categoria *continuidade de atividades já existentes* se refere às propostas que eram desenvolvidas por outro profissional e que foram “assumidas”, “herdadas”, “recebidas de presente” ou “continuadas” pelo professor. Condição que, muitas vezes, gerava desconforto neste momento inicial de inserção no campo, remetendo a uma condição de adequação à realidade. Desse modo, constitui algo que a finalidade e sua concepção são estranhas a ele. As falas abaixo exemplificam essa situação:

Quando eu cheguei no CAPS existia um grupo intitulado Grupo de Futebol. Quem criou, na época, foi um psicólogo e um profissional que trabalhava nos serviços gerais, porque na época havia um planejamento em equipe

[...]. Quando eu 'lotei', eu ganhei essa de presente, porque ela [outra profissional] tematizava o esporte, o jogo e, aí, eu ganhei essa atividade e toquei. Continuei o trabalho por muitos anos. (Entrevistado 10, acréscimo entre colchetes nossos).

A peteca, [quando] eu cheguei aqui, ela já era de um profissional que entrou de licença para o mestrado. Eu assumi e não saí mais. (Entrevistado 4, acréscimo entre colchetes nossos).

[...] peguei também o futebol quando um colega saiu do CAPS. E aí, acabei tendo que pegar esse futebol, mas não tenho muita experiência com o futebol. (Entrevistado 17).

Essa prática pressupõe, por um lado, que há certo planejamento e cuidado da equipe para a recepção de um novo profissional e para a continuidade de alguma atividade considerada importante (FURTADO *et al.*, 2015). Por outro lado, algumas falas indicam certa insatisfação dos profissionais em assumir a atividade já existente. Esta insatisfação possivelmente está relacionada com a não participação no planejamento e definição da atividade e/ou com a falta de afinidade com a temática.

Quando a atividade é proposta pela equipe sem a participação do profissional, há aproximação com o que Ferreira, Damico e Fraga (2017) denominam como *tarifa*: atribuições e atividades executadas pelos profissionais de Educação Física nos CAPS sem uma finalidade nitidamente articulada com o campo da saúde mental e mais articulada com as expectativas vinculadas com o núcleo da Educação Física.

Portanto, mesmo quando a condição de tarefeiro seja, contraditoriamente, posta pelo cuidado da equipe em facilitar a entrada do profissional neste campo, pode ser criada uma situação de reprodução de algo sem a sua participação no processo de concepção, sem sua compreensão da finalidade e, muitas vezes, sem a percepção do produto como algo transformado por sua práxis. Tal situação evidencia o caráter alienado do trabalho, que muitas vezes resulta em uma condição de impotência em atribuir finalidade e sentido ao próprio trabalho, não tendo respaldo em relação ao seu caráter socialmente útil, como produtor de valores para a sociedade em geral, nesse caso, as necessidades de saúde do usuário do serviço de saúde mental.

A pouca compreensão da finalidade e da utilidade social da sua ação dificulta ao professor a percepção do produto de seu trabalho como algo que produz saúde ou que está relacionado com sua profissão. Esse aspecto auxilia na compreensão dos constantes questionamentos e buscas pelas especificidades da Educação Física no trabalho em saúde mental, algo recorrente entre os trabalhadores entrevistados e já identificado pela literatura (FURTADO *et al.*, 2015; WACHS, 2016; FERREIRA, DAMICO e FRAGA, 2017). Ou seja, muitas vezes, há pouco reconhecimento pessoal como um profissional que trabalha com saúde mental, limitando-se a uma busca pelo papel específico da Educação Física neste serviço, a partir das representações históricas da intervenção profissional em Educação Física.

Em outras palavras, “o debate acerca da especificidade é uma questão recorrente nos espaços que tratam de Educação Física na saúde mental” (WACHS, 2016, p. 56), é comum a demonstração de “inquietação a respeito da atuação específica da Educação Física no CAPS [...]” (FURTADO, 2015, p. 46) e soar “estranho um trabalhador de educação física se envolver com tarefas que não fossem aquelas tidas

como específicas da sua área” (FERREIRA, DAMICO e FRAGA, 2017, p. 180). Tudo isso negligencia que “o CAPS é um espaço que incentiva os profissionais a saírem de seus nichos de especificidade para organizarem o cuidado tendo por referência as demandas dos usuários” (WACHS, 2016, p. 55).

Quando imerso nesse processo de não reconhecimento pessoal e de não percepção do vínculo da sua profissão com as finalidades da instituição, o professor apresenta dificuldades em atingir a condição de estabilização e consolidação. Muitas vezes, o que ocorre é o abandono ou “desinvestimento” profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Destacamos que entre as justificativas relatadas pelos professores para a oferta de atividades que envolvem conteúdos da cultura corporal, predomina a categoria “respostas às demandas diversas”. Tais demandas são identificadas pela equipe que repassa ou constrói em conjunto com os professores de Educação Física as atividades a serem implementadas. Essa justificativa está presente nas falas de todos os entrevistados, revelando que esse procedimento de identificação das demandas é corriqueiro no processo de elaboração dessas atividades.

É comum demandas serem tratadas numa relação estreita com as necessidades, no entanto, é importante refletir se as respostas às “demandas” realmente vão ao encontro das necessidades de saúde. Pois, muitas vezes, elas se afastam do atendimento às necessidades quando se limitam aos anseios, expectativas ou vontades do usuário, com enfoque voltado ao atendimento aos seus interesses circunstanciais. Dessa forma, essas respostas não são construídas a partir de uma articulação com o processo saúde–doença–cuidado. As falas citadas abaixo evidenciam a maneira como a demanda aparece como justificativa para as atividades.

[...] se tem uma demanda, tem oficina, se não existe uma demanda, a gente não faz oficina. (Entrevistado 5).

[...] [oficina de] ritmos, porque o próprio grupo sentia a necessidade de uma atividade mais lúdica para os usuários e eles adoram música, adoram dançar. (Entrevistado 4).

[...] tem demanda de usuário para fazer hidroginástica? De fazer isso ou aquilo? (Entrevistado 18).

[...] por conta da demanda que estava chegando de pessoas que não eram, necessariamente, para ficar muito tempo aqui, mas que precisavam de um atendimento [...]. O grupo foi criado para atender essa demanda que estava meio reprimida, de [usuários] que não sabiam para onde ir. (Entrevistado 16).

Além da demanda como interesse ou vontade do usuário, muitas vezes, as demandas estão relacionadas com a necessidade do serviço e não do usuário, ou seja, relacionam-se com atividades-meio e não com atividades-fim do CAPS. São solicitadas como algo que contribuirá com a organização do serviço, como o auxílio nas estratégias de maior adesão dos usuários ou na ocupação do tempo em espera aos atendimentos médicos, psicológicos e outros. Também há situações em que algumas demandas, apresentadas pelos usuários ou pelo serviço, estão vinculadas a pré-noções sobre o que caberia à Educação Física em um serviço de

saúde, como a realização de grupos de caminhadas, controle de peso, entre outros. Ao analisarem as representações de demais profissionais do serviço a respeito dos profissionais de Educação Física, Figueiredo, Oliveira e Espírito-Santo (2020, n.p.), explicam que uma das formas como a Educação Física é reconhecida é a partir de “[...] atividades próprias de seu núcleo específico de atuação – atividades físicas/práticas corporais – porém, com certo alinhamento a uma perspectiva biofisiológica psiquiátrica”.

Destacamos novamente que todo esse conjunto que constitui o perfil das requisições que em geral são apresentadas ao professor de Educação Física se aproxima do que Ferreira, Damico e Fraga (2017, p. 180) denominam como *requisição tarefaira* presente nos CAPS. Os autores explicam que com frequência os trabalhadores da Educação Física se depararam “[...] com um conjunto de demandas preconcebidas, ancoradas em representações históricas sobre saberes e afazeres que deveriam lhe ser pertinentes”.

Os dois trechos de entrevistas abaixo ilustram este tipo de requisição tarefaira, relacionado com pré-noções sobre o papel da Educação Física:

Por conta de uma demanda, uma demanda real. A partir da realidade dos usuários do serviço, que são problemas de saúde relacionados à obesidade, ao sobrepeso, às doenças metabólicas. Então, a equipe identificou isso e aí. Diante da demanda, eu propus uma intervenção. (Entrevistado 10).

Então, dificuldades são os colegas, os pares profissionais, muitas vezes eles não entenderam [...] o papel da Educação Física. O teatro, por exemplo. Eu trabalhava com exercícios físicos e com teatro. [Com teatro] parecia que eu não estava fazendo um trabalho de um profissional, de um professor de Educação Física [...]. Então é complicado porque no imaginário do senso comum [...] o papel da Educação Física como tal, parece que restringe ao preparador físico, ao instrutor [...]. (Entrevistado 13).

Nestes casos, as requisições tarefairas estão atreladas a um papel preventivo, em geral, relacionado às Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs). Assim, o trabalho com os temas da cultura corporal pode ficar reduzido a procedimentos pautados pelas demandas, como respostas imediatas, pouco articuladas às necessidades de saúde dos usuários e limitados às representações históricas em relação à Educação Física.

As três categorias presentes nas justificativas dos entrevistados para as primeiras atividades que realizaram evidenciam a dificuldade em propor ações com práticas corporais articuladas com a função social do serviço de saúde mental. Bem como a condição de construir adequações diante da realidade desconhecida de trabalho, característica do momento em que os profissionais estão na fase de exploração. Para Tardif e Raymond (2000) é nesta fase que há construção de rotinas de trabalho e estruturação inicial da prática profissional.

É importante destacar que a temporalidade considerada na análise de Tardif e Raymond (2000) não é uma cronologia naturalizada e mecânica, a partir da qual todos passariam de uma fase para outra, de modo sucessivo e linear. Ao contrário, os autores chamam atenção para o fato de que na fase de exploração há grandes índices de abandono da carreira ou de desestímulos, frustrações e outros aspectos

que levam ao questionamento da escolha da profissão e continuidade da carreira. Nesse sentido, fazemos a ressalva de que nem todos os profissionais caminham na direção da estabilização e consolidação. Ao contrário, percebemos que apenas parte dos entrevistados se mostrou neste movimento.

3 O MOVIMENTO DE ESTABILIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO NO CAMPO

Há situações em que o modo de lidar com a demanda apresenta significativas distinções, quando a prática profissional está fundamentada por uma maior apreensão das mediações do processo saúde–doença. Esse movimento indica outra forma de lidar com as demandas na organização do trabalho, caminhando para uma maior aproximação com a condição de estabilização e consolidação descrita por Tardif (2000).

O significado atribuído à demanda deixa de estar restrito às respostas imediatas, estejam elas vinculadas aos anseios iniciais apresentados pelo usuário, a estereótipos a respeito do lugar da Educação Física no campo da saúde ou restritas a ações importantes para a organização do serviço. Em outras palavras, há um movimento de maior apreensão das necessidades dos usuários que passam a ser mais bem consideradas nas propostas construídas pelos profissionais. Entretanto, é possível perceber esse movimento apenas como justificativa para as atividades posteriores à entrada do profissional no serviço, como as apresentadas abaixo:

Conhecer as pessoas individualmente. O histórico de adoecimento de cada uma delas e durante a atividade prática ‘ler’ no comportamento e nas falas da pessoa, o que tem prejudicado ali e fazer as atividades de forma a contribuir com tudo isso. Isso começou a ficar bem mais claro. Essa acho que foi a grande diferença daquela época para os dias de hoje. (Entrevistado 6).

[...] especificamente a oficina de luta. Ela foi montada em função da grande demanda de situações de briga que há na escola [...]. Eu notei que era possível tematizar a violência usando alguns elementos de luta [...]. (Entrevistado 2).

[...] a gente tem feito uma avaliação de qual é a demanda que esses usuários trazem, então a partir do conhecimento que a gente tem em relação a eles, a ampliação da relação, a partir da informação dos outros grupos [...]. (Entrevistado 12).

Diferentemente das justificativas para as primeiras atividades, nesse outro momento, as falas que descrevem as demandas como anseios e vontades do usuário ou como circunstâncias da organização do serviço são acompanhadas por outras, qualitativamente distintas, que incorporam novas reflexões. São propostas resultantes de algum processo de avaliação mais rigoroso, envolvendo reflexões que culminam em uma proposição por parte do professor ou da equipe. Dessa forma, estão mais articuladas com as necessidades dos usuários nesse processo saúde–doença–cuidado específico.

Este entendimento é reforçado pela categoria “justificativas advindas de estudos” apresentada por três professores para o desenvolvimento das atividades planejadas e desenvolvidas após sua estabilização e consolidação no campo.

Alguns profissionais, ao longo da entrevista, se referiram às suas buscas pessoais em relação à apropriação de saberes do campo da saúde mental. Relataram envolvimento em cursos de formação continuada diversos, em grupos de estudos do serviço, desenvolvimento de pesquisas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, a respeito de temáticas relacionadas com o trabalho em saúde mental, entre outras iniciativas visando à ampliação de sua formação.

Mudou muito e hoje eu desenvolvo principalmente futebol e natação. Acho que essas são as duas atividades que desenvolvo com maior atenção. Atividades da Educação Física, da cultura corporal de movimento. São essas as duas atividades que mudaram as características, por causa do conhecimento e do estudo que eu fiz esse tempo todo das formações dos grupos de estudo que nós já montamos aqui no CAPS. (Entrevistado 6).

Do ponto de vista da análise de Tardif (2000), poderíamos afirmar que alguns profissionais entram na fase de estabilização e consolidação após passarem pela fase de exploração, caracterizada pelas incertezas, inseguranças, tentativas e erros e necessidade de ser aceito pelo grupo profissional, experimentando diferentes papéis.

Para Tardif e Raymond (2000), a fase da estabilização e consolidação é menos determinada naturalmente pelo tempo cronológico e mais a partir de acontecimentos dentro da trajetória profissional. Envolve condições do exercício da profissão, apoio da gestão, parcerias com outros profissionais, convencimento, domínio de conhecimentos teóricos e da prática entre outros. Destacamos que nos CAPS estes aspectos estão presentes nas reuniões de equipe, em momentos de intervenções conjuntas com outros profissionais e aparecem de maneira significativa nos relatos dos pesquisados.

Entre os entrevistados, seis apresentam relatos importantes relacionados com o reconhecimento e confiança de outros profissionais destacando, por exemplo, que:

Na realidade nós fomos [convencendo], por exemplo, com muitas discussões nas nossas reuniões de grupo [semanais]. O pessoal começou a entender que a Educação Física é um excelente elemento de constituição do grupo aqui. Não era um apêndice. Os psicólogos passaram a atender junto conosco, nas atividades práticas, futebol e tênis de mesa, projeto de lutas [...]. A Educação Física passou a ser respeitada aqui dentro. Poxa! Tem dois mestres aqui dentro desse grupo! [...]. (Entrevistado 3).

[...] apesar que a gente tem um ranço da cultura que supervaloriza a intervenção médica e a gente percebe isso. Porém, aqui tem uma equipe bacana que compreende as contribuições que a gente pode oferecer no nosso campo. Isso horizontaliza muita a postura que a gente tem de respeito com os outros colegas. Então é uma relação bacana. (Entrevistado 12).

[...] por conta do esforço de buscar conhecimento acerca do assunto, justamente para não ficar para trás ou não ficar num patamar inferior. Então, eu consigo discutir um caso com o psiquiatra de igual pra igual [...]. (Entrevistado 9).

Com base nas características da fase da estabilização descritas por Tardif e Raymond (2000), podemos inferir que há apropriações e trocas de conhecimentos e saberes próprios do campo da saúde mental, numa relação que caminha para ser mais horizontal entre as profissões no trabalho multiprofissional. Há início de reconhecimento e confiança dos demais profissionais indicando a presença deste movimento de estabilização, com maiores aproximações e partilhas com a equipe.

Todas as três falas acima evidenciam isso: um processo de reconhecimento por parte dos outros profissionais que apenas se inicia após esforço dos entrevistados. A fala do Entrevistado 9 ressalta esta iniciativa de buscar através de estudos, dirimir a hierarquia, às vezes não velada, entre a conhecimentos da psiquiatria e da Educação Física.

Na fase da estabilização e consolidação, os profissionais passam a ter maior domínio dos diversos aspectos do trabalho, com maior direcionamento das ações para as necessidades de saúde dos usuários da saúde mental. Os relatos dos professores que mostram a procura pela formação continuada, em diferentes áreas ou subáreas associadas à saúde mental para estruturarem suas intervenções, reforçam essa característica.

A fase de estabilização e consolidação ocorre sobretudo “[...] em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228). Nesse sentido, é importante destacar mais uma vez que todos os profissionais entrevistados são concursados, portanto, servidores efetivos e com carreira estável no município pesquisado. Isso demonstra a importância da estabilidade proporcionada pelo concurso público na construção de uma intervenção com maior qualidade, mais distante do papel tarefeiro e mais próxima da integração com a equipe na construção do cuidado, aspecto já discutido por Wachs (2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de análise da carreira e trajetória profissional docente realizada por Tardif nos auxiliou na compreensão da realidade do trabalho dos profissionais de Educação Física nos serviços de saúde mental da cidade de Goiânia e suas justificativas para as intervenções realizadas, desde a fase de exploração com seu “choque de realidade” à estabilização/consolidação da carreira.

Com esta analogia entre reflexões produzidas para a carreira docente com a realidade do trabalho no campo da saúde mental, não queremos fazer transposições diretas e mecânicas. Consideramos a análise a respeito da temporalidade da carreira e da construção dos saberes docentes como mais uma possibilidade reflexiva para a compreensão das particularidades do trabalho do núcleo profissional da Educação Física no campo da saúde mental.

Em síntese, no início da carreira os professores dão sequência às atividades já desenvolvidas ou constroem propostas a partir das condições estruturais do CAPS. Nesta fase, ganha destaque a insatisfação dos professores quanto à execução de atividades de cujo planejamento não participaram, mas que, por outro lado, contribuem para a aceitação do professor pela equipe e nos processos de adequação e ajustamentos à nova realidade de trabalho. Na fase da estabilização, os professores estruturam suas ações levando em consideração fundamentos teóricos apropriados na formação continuada – no serviço ou fora dele – e nas necessidades do usuário, identificadas pela equipe ou por ele mesmo. Destacamos que é nesta fase da carreira que o professor constrói sua legitimidade profissional e se integra

com a equipe, sendo mais reconhecido pelos outros profissionais do serviço de saúde mental.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2011. 229 p.
- BRASIL. **Portaria n. 2.446 de 11 de novembro de 2014**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2446_11_11_2014.html. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. **Portaria n. 99 de 7 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <https://brasilsus.com.br/wp-content/uploads/2020/02/portaria99.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 219-230, jul./dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232000000200002>.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRA, Luiz Alberto dos Santos; DAMICO, José Geraldo; FRAGA, Alex Branco. Entre a composição e a tarefa: estudo de caso sobre a inserção da educação física em um serviço de saúde mental. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 2, p. 176-182, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.002>.
- FIGUEIREDO, Sara Maria Teles de; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; ESPÍRITO-SANTO, Giannina do. Atuação do profissional de educação física em CAPS representada pelos demais profissionais do serviço. **Pensar a Prática**, v. 23, 21 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.56378>.
- FONTANELLA, Bruno José Barcellos *et al.* Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Caderno de SP**, v. 27, p. 389-394, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.
- FURTADO, Roberto Pereira *et al.* Desinstitucionalizar o cuidado e institucionalizar parcerias: desafios dos profissionais de Educação Física dos CAPS de Goiânia em intervenções no território. **Saúde e Sociedade**, v. 26, p. 183-195, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-12902017169101>.
- FURTADO, Roberto Pereira *et al.* O trabalho do professor de Educação Física nos CAPS: aproximações iniciais. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 41-52, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.43457>.
- LEONÍDIO, *Ameliane Conceição Reubens et al.* O profissional de Educação Física no Centro de Atenção Psicossocial: percepção dos limites e potencialidades no processo de trabalho. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, n. 2, p. 157-165, 2013.
- MENDONÇA, Pedro Henrique Lisita. **A Educação Física na atenção básica do SUS: uma revisão integrativa**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- SKOWRONSKI, Marcelo; FRAGA, Alex Branco. Academia da saúde e os diferentes saberes para atuação do profissional de educação física. *In*: WACHS, Felipe; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; BRANDÃO, Fabiana F. de Freitas. **Educação Física e Saúde Coletiva: Cenários, experiências e artefatos culturais**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016. p. 223-242.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209 – 244, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

WACHS, Felipe. Educação Física e Saúde Mental: algumas problemáticas recorrentes no cenário de práticas. *In*: WACHS, Felipe; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; BRANDÃO, Fabiana F. de Freitas. (org.). **Educação Física e Saúde Coletiva**: cenários, experiências e artefatos culturais. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016. v. 1, p. 47-62.

WACHS, Felipe; FRAGA, Alex Branco. Educação física em centros de atenção psicossocial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/634/394>. Acesso em: 29 abr. 2020

Abstract: This paper analyzes the justifications for interventions focused on Physical Education reported by teachers working at the Goiânia's Psychosocial Care Centers (CAPS). It is a qualitative study, and semi-structured interviews were conducted with 18 teachers. The data were examined through content analysis. The results indicated that, when teachers start working at the CAPS, they follow existing activities or create proposals based on structural conditions available. In the stabilization stage, they organize their actions with better theoretical foundation and greater communication with users' needs identified by the team or by themselves. Teachers see themselves integrated to the team and gain recognition from other professionals at this stage.

Keywords: Mental health. Physical education and training. Work. Professional practice location.

Resumen: Este artículo analiza las justificaciones de las intervenciones relacionadas con el núcleo de Educación Física, reportadas por profesores que trabajan en los Centros de Atención Psicosocial (CAPS) de Goiânia. Se trata de un estudio cualitativo en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas a 18 profesores que trabajaban en estos servicios. Se utilizaron procedimientos de análisis de contenido para el análisis de datos. Los resultados indicaron que cuando inician su trabajo en el CAPS los docentes mantienen las actividades existentes o construyen nuevos proyectos según las condiciones estructurales presentes. En la fase de estabilización y consolidación, estructuran sus acciones con mejor fundamento teórico y con mayor diálogo con las necesidades de los usuarios identificados por el equipo o por él mismo. En esta etapa, el docente se siente más integrado con el equipo y es más reconocido por los otros profesionales.

Palabras clave: Salud mental. Educación Física y entrenamiento físico. Trabajo. Área de actuación profesional.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não há conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Roberto Pereira Furtado: construção da pesquisa, desde a elaboração do projeto e dos instrumentos de coleta, a realização da coleta, a organização e análise dos dados e a redação final do artigo.

Marcel Farias de Sousa: construção da pesquisa, desde a elaboração do projeto e dos instrumentos de coleta, a realização da coleta, a organização e análise dos dados e a redação final do artigo.

Marcos Flávio Mércio de Oliveira: construção da pesquisa, desde a elaboração do projeto e dos instrumentos de coleta, a realização da coleta, a organização e análise dos dados e a redação final do artigo.

Patrícia Santiago Vieira Furtado: construção da pesquisa, desde a elaboração do projeto e dos instrumentos de coleta, a realização da coleta, a organização e análise dos dados e a redação final do artigo.

Heitor Martins Pasquim: construção da pesquisa, desde a elaboração do projeto e dos instrumentos de coleta, a realização da coleta, a organização e análise dos dados e a redação final do artigo.

Ricardo Lira de Rezende Neves: construção da pesquisa, desde a elaboração do projeto e dos instrumentos de coleta, a realização da coleta, a organização e análise dos dados e a redação final do artigo.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

ÉTICA EM PESQUISA

A pesquisa teve início após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, em 25 de março de 2014, e autorização da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia. As entrevistas foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos sujeitos voluntários.

COMO REFERENCIAR

FURTADO, Roberto Pereira; SOUSA, Marcel Farias de; OLIVEIRA, Marcos Flávio Mércio de; FURTADO, Patrícia Santiago Vieira; PASQUIM, Heitor Martins; NEVES, Ricardo Lira de Rezende. Do choque com a realidade à estabilização: justificativas para as intervenções da educação física nos centros de atenção psicossocial de

Goiânia. **Movimento (Porto Alegre)**, v.26, p. e26099, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/105151>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano]. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105151>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Ivone Job*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil