

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: UM CAMINHO PARA
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

AURIA DE OLIVEIRA CARNEIRO COLDEBELLA

RIO CLARO, SP

2002

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS**

**PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: UM CAMINHO PARA
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

AURIA DE OLIVEIRA CARNEIRO COLDEBELLA

Orientador: Prof. Dr. LUIZ ALBERTO LORENZETTO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia
da Motricidade Humana.

RIO CLARO, SP

2002

796.07 Coldebella, Auria de Oliveira Carneiro
C688p Práticas corporais alternativas: um caminho para a formação em Educação Física: PCAs e formação em educação / Auria de Oliveira Carneiro Coldebella. – Rio Claro : [s.n.], 2002
149 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Luiz Alberto Lorenzetto

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Educação holística. 3. Ciência. 4. Oriente. 5. Corpo/Mente. 6. Universidade. I. Título.

*“Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família....
Tudo o que acontece com a Terra, acontece com os filhos e filhas da Terra.
O homem não tece a teia da vida; ele é apenas um fio.
Tudo o que faz à teia da vida, ele faz a si mesmo.”*

Ted Perry

DEDICATÓRIA

A meus pais, Adirceu e Eva, que vislumbraram um mundo onde os sonhos fossem possíveis, e hoje compartilham comigo a alegria dos sonhos realizados.

AGRADECIMENTOS

Na realização de nossos trabalhos, compartilhamos aprendizados, vivências, emoções e sonhos com muitas pessoas. Manifesto aqui o meu carinho e gratidão. Sou imensamente grata a todos.

Este tempo do mestrado se revelou impar para minha vida, foi neste tempo e espaço que pude descobrir aquilo que já estava dentro de mim, para então compartilhar com o mundo, com meus amigos (novos e antigos) e com meu Ideal.

Ao Luiz, pelo carinho, força, e dedicação. Sei, que não foi apenas orientador no sentido acadêmico, permitiu-me abrir as asas para alçar novos vãos. Pela oportunidade inestimável de aprender tantas coisas, que só pessoas dedicadas a causas maiores podem oferecer, Muitíssimo obrigado.

A Carmem, pela sincera amizade que surgiu de nossas longas conversas, por suas palavras incentivadoras e esclarecedoras, que me fizeram acreditar em um mundo mais humano e justo.

A Tânia Regina Bonfim, amiga desde os tempos da graduação que me indicou este mestrado, pelas gostosas conversas e troca de idéias indispensáveis para realização deste trabalho.

A Larissa, pelo carinho, amizade e incentivo que sempre estiveram presentes, e que muito representaram nesta caminhada

Aos professores Afonso, Gisele e José Maria, pelas descobertas que pude fazer em suas disciplinas.

Ao professor Adilson Nascimento pelas sugestões prestadas ao trabalho.

A Rosa, pela forma desprendida como me atendeu na hora das correções ortográficas e gramaticais e, a toda família Alves, pela amizade.

Aos professores e instituições que participaram da pesquisa.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos os funcionários da UNESP do campus de Rjo Claro.

A Nancy, Márcia, Carol, Fernando, Renata, Paulinha, Thátia, Claudinho, Rita, Zé Mario, Priscila e Gustavo, pela sua sincera amizade.

Ao Arlei (meu amado) que foi meu porto seguro nas horas de angustias, incertezas, e também é fonte de grandes alegrias, que torna a vida leve e gostosa.

A minha família, especialmente meus pais, pelo amor e respeito, à vida e ao outro.

A Neusa (Branca) minha querida irmã e amiga, que compartilhou comigo a realização deste sonho, em todas as suas etapas.

SUMÁRIO

Página

RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	X
RESUMEN	XII
CAPÍTULO I.....	1
INTRODUÇÃO.....	1
1.1 APRESENTANDO O TRABALHO	2
1.2 DELINEANDO OBJETIVOS E A METODOLOGIA DO TRABALHO	4
1.3 JUSTIFICATIVA	5
CAPÍTULO II	8
REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 ORIENTE E OCIDENTE: DIFERENTES MANEIRAS DE VER O MUNDO	8
2.1.1 <i>Hinduísmo</i>	10
2.1.2 <i>Budismo</i>	14
2.1.3 <i>Confucionismo</i>	17
2.1.4 <i>Taoísmo</i>	20
2.1.5 <i>Ocidente científico</i>	24
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA TRAJETÓRIA	27
2.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O COMPROMISSO SOCIAL	35
2.4 O COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE	40
2.5 PRÁTICAS CORPORAIS TRADICIONAIS.....	45
2.5.1 <i>O jogo</i>	45
2.5.2 <i>A dança</i>	50

2.5.3 A ginástica	54
2.5.4 O esporte.....	58
2.6 PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS	59
2.6.1 Massagem	64
2.6.2 Antiginástica.....	67
2.6.3 Biodança.....	70
2.6.4 Eutonia.....	73
2.6.5 Reflexologia.....	75
2.6.6 Yoga.....	79
2.6.7 Capoeira	83
2.6.8 Limitações das práticas corporais alternativas	91
CAPÍTULO III.....	94
METODOLOGIA.....	94
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	94
3.2 SUJEITOS.....	94
3.3 MATERIAL E MÉTODOS	95
3.4 TRATAMENTO DOS DADOS	95
CAPÍTULO IV.....	96
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	96
CAPÍTULO V	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXO.....	144
APÊNDICE	147

RESUMO

A motivação deste trabalho resultou da insatisfação da representação de corpo gestada na tradição dualista (corpo/mente), e do paradigma da ciência moderna onde o corpo é visto como máquina. Essa visão afetou a educação física que se pautou em um modelo esportivista, buscando a aptidão física. O termo alternativo é resultante do movimento da contracultura, ocorrido na década de 60, e refere-se a uma maneira de pensar e agir fora dos padrões da modernidade ocidental, contrapondo-se ao modelo hegemônico das práticas corporais baseadas no esforço, atividade e rendimento máximo. A cultura alternativa buscou no Oriente soluções para as consequências do processo civilizador, expressando a reconciliação corpo/mente, defendendo, ainda, outros arranjos sociais e relações entre homem/natureza. As Práticas Corporais Alternativas (PCAs) mostram a possibilidade de desenvolver trabalhos que enfatizem a sensibilidade, bem-estar e criatividade, possibilitando ao homem resgatar a sua corporeidade, atuando na resignificação do mesmo, como ser integral, acenando para uma visão de complementaridade entre o indivíduo e a natureza. Portanto, esta pesquisa teve a finalidade de analisar o entendimento que os professores de educação física dos ensinos fundamental e médio, e dos cursos de graduação em educação física têm a respeito das PCAs. Para isso, foram coletadas informações através de questionários enviados aos professores de educação física de instituições públicas e privadas das cidades de Rio Claro, Campinas e Piracicaba, englobando os três níveis de ensino. A amostra foi composta pelos questionários que retornaram, totalizando 52. A partir da análise dos dados, concluiu-se que os professores consideram necessário um trabalho com PCAs nos ensinos fundamental e médio, pois 80,8% deles concordam com a

importância do trabalho com PCAs nesses níveis de ensino, porque representam uma tomada de consciência do próprio corpo, com vivências mais significativas, e oportunidade de autoconhecimento, como citados por alguns deles. Além disso, apenas 38,5% dos professores tiveram alguma disciplina relacionada às PCAs na sua formação universitária e 15,4% deles têm participado de encontros, congressos ou cursos relacionados a elas. Mesmo assim, a maioria deles (84,6%) considera importante a inclusão de disciplinas relacionadas às PCAs na grade curricular dos cursos de educação física. Com base nesses resultados, pode-se afirmar que a melhor forma de capacitar os profissionais de educação física para a aplicação de PCAs é através da inclusão de disciplinas relacionadas na grade curricular dos cursos de educação física, pois os profissionais depois de formados não estão procurando capacitação em encontros, congressos ou cursos relacionados a elas.

Palavras-chave: educação holística, ciência, oriente, universidade, corpo/mente.

ABSTRACT

This study was motivated by the dissatisfaction of the body representation emerged from the dualistic tradition (body/mind) and by the modern science paradigm in which body is seen as a machine. This vision has affected the physical education, which was based on a sporting model, searching for a physical fitness. The alternative term is resulting of counter culture movement, occurred during the 60`s, and it refers to a way of thinking and acting out of the western modernity standards, opposing to the dominant model of the body practices based on effort, activity and maximum results. The alternative culture has looked for solutions from the Orient for the consequences of the civilization process, expressing the reconciliation body/mind and still defending other social arrangements and relationships between mankind/nature. The Alternative Body Practices (ABPs) have shown the possibility to develop works that emphasize sensibility, well-being and creativity, making possible to mankind to rescue his/her “corporeidade”, seeking for a new meaning for him/herself, a way to be entire, searching for a complementary vision between the individual and the nature. Therefore, the purpose of this research was to analyze the understanding that elementary, secondary and under-graduating physical education teachers has regarding to ABPs. For that, information were collected through questionnaires sent to physical education teachers of public and private institutions of Rio Claro, Campinas and Piracicaba cities, São Paulo state, Brazil, including those three teaching levels. Sampling was composed by the questionnaires which returned, totaling 52. From the data analysis, it was concluded that teachers consider necessary a work with ABPs in the elementary and secondary schools, because 80,8% of them agree that a work with ABPs is important in

those teaching levels, since it represents a awareness start of their own body, with more significant experiences, and self-knowing opportunity, as mentioned by some of them. Besides, only 38,5% of teachers attended some course related to ABPs in their undergraduate study and 15,4% of them have been attended scientific meetings, seminars or courses regarding ABPs. Even so, most of them (84,6%) considers important the inclusion of courses related to ABPs in the physical education courses. Based on these results, it's possible to affirm that the best way to qualify the physical education professionals to apply ABPs is through inclusion of courses related to ABPs in the physical education under-graduation courses, because these professionals, after finishing college, have not been looking for trainings, related to them, in scientific meetings, seminars or courses.

Keywords: holistic education, science, orient, university, body/mind.

RESUMEN

La motivación de este trabajo surge por la insatisfacción con la representación del cuerpo gestada en la tradición dualista (cuerpo/mente), y del paradigma de la ciencia moderna donde el cuerpo es visto como máquina. Esa visión afectó la educación física que se basó en un modelo esportivista, buscando desarrollar la capacidad física. La palabra alternativa resulta del movimiento de contracultura, ocurrido en la década de 60, que se refiere a una manera de pensar y actuar fuera de los modelos de la modernidad occidental, oponiéndose al modelo hegemónico de las prácticas corporales basadas en el esfuerzo, actividad y rendimiento máximo. La cultura alternativa busca en el Oriente las soluciones para las consecuencias del proceso civilizador, expresando el reencuentro cuerpo/mente, defendiendo otros arreglos sociales y relaciones entre el hombre y la naturaleza. Las Prácticas Corporales Alternativas (PCAs) muestran la posibilidad de desarrollar trabajos que le dan importancia a la sensibilidad, al bienestar y a la creatividad, permitiendo que el hombre rescate su corporeidad actuando en la resignificación de sí mismo, como un ser íntegro, insinuando una visión donde se complementan individuo y naturaleza. Esta investigación tuvo el propósito de analizar la comprensión que los profesores de educación física de la enseñanza primaria y secundaria y de los cursos de graduación en educación física tienen con respecto a las PCAs. Para eso, fueron recaudadas informaciones a través de encuestas enviadas a los maestros de educación física de las instituciones públicas y privadas de las ciudades de Rio Claro, Campinas y Piracicaba, incluyendo los tres niveles de instrucción. La muestra fue compuesta por las 52 encuestas que regresaron. A partir del análisis de los datos, concluimos que los maestros consideran necesario un trabajo con PCAs en la

enseñanza primaria y secundaria, pues 80,8% de ellos están de acuerdo con la importancia del trabajo con PCAs en esos niveles de instrucción, porque representan una toma de conciencia del propio cuerpo, con existencias más significantes, y oportunidad del autoconocimiento, como mencionado por algunos de ellos. Además, sólo 38,5% de los maestros tuvieron alguna materia relacionada a las PCAs en su formación académica y 15,4% de ellos han estado participando de encuentros, congresos o cursos relacionados a ellas. A pesar de esto, la mayoría de ellos (84,6%) considera importante la inclusión de disciplinas relacionadas a las PCAs en los currículos de los cursos de graduación en educación física. Con base en esos resultados, puede afirmarse que la mejor forma de capacitar a los profesionales de educación física para la aplicación de PCAs es a través de la inclusión de materias relacionadas en el curriculum de los cursos de educación física, pues los profesionales, después de terminar la carrera no refieren buscar capacitación en encuentros, congresos o cursos relacionados a ellas.

Palabras-clave: educación holística, ciencia, Oriente, universidad, cuerpo/mente.

CAPÍTULO I

*“Há duas bênçãos na respiração,
Absorver o ar e soltá-lo outra vez,
Uma nos pressiona, outra nos refresca,
Que mistura maravilhosa é a vida.”*

Goethe

INTRODUÇÃO

As preocupações que resultaram neste trabalho tiveram sua gênese ainda na graduação, através da disciplina de ginástica, oportunidade em que tivemos contato com algumas Práticas Corporais Alternativas (PCAs).

Isso despertou reflexões com relação à minha vida de atleta. Comecei um questionamento a respeito da educação física e de sua maneira dura de lidar com o corpo. Até esse momento, os treinos eram realizados com grande prazer e satisfação, mas depois de determinado tempo aquele prazer costumeiro deu lugar a um peso. As repetições e a mecanização dos gestos se tornaram um fardo, que eu relutava em carregar. Insisti por mais algum tempo, pois imaginava que tudo isso iria passar e, novamente, teria prazer na prática esportiva. Mas isso não aconteceu. Então, decidi deixar o atletismo e buscar atividades que pudessem despertar as potencialidades que existem em cada corpo, com uma tomada de consciência, que poderia dar um novo significado à existência.

Fiz um curso cuja denominação era “expressão corporal”. Neste curso comecei a descobrir novas possibilidades de bem estar, alegria, expressividade, criatividade e outros benefícios que se tem, quando se desperta o universo que existe em cada corpo.

Foi neste ambiente que vislumbrei novas possibilidades de trabalho com práticas corporais, que proporcionassem as pessoas descobrir-se sensíveis e conscientes, e isso me animou a investigar o assunto.

Entendo que este conhecimento a respeito das PCAs significa uma compreensão mais ampla do homem, em suas múltiplas faces. As possibilidades oferecidas pelas PCAs de sentir, tocar, massagear e perceber o corpo, levam à conscientização do movimento, à sensibilidade, ao autoconhecimento, ao bem-estar e ao relaxamento.

1.1 Apresentando o trabalho

A crença na certeza do conhecimento científico é a base da filosofia ocidental e da concepção de mundo dela decorrente, refletindo o cientificismo que se tornou típico em nossa cultura. O predomínio dessa visão levou a uma atitude generalizada de reducionismos e a educação física recebeu profunda influência, a qual se refletiu na maneira de pensar o corpo humano.

As diferentes tendências da educação física brasileira (esportivista, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e biológica) intensificaram suas relações com as PCAs a partir dos anos 80.

Antes de aprofundarmos no assunto, é conveniente esclarecermos o conceito de PCAs. São atividades que trilham um caminho diferente das práticas tradicionais de abordagens corporais, pois envolvem a busca pela subjetividade. As PCAs não enfatizam a competição, desenvolvem-se à margem da maior parte dos currículos adotados pelos cursos de educação física, medicina, fisioterapia e biologia.

Essas atividades não são reconhecidas cientificamente, pois a sua fundamentação teórica não está de acordo com os modelos acadêmicos e institucionais vigentes.

As PCAs não têm como objetivo direto curar, mas sim a possibilidade de autoconhecimento, a sensibilização, o alongamento, a expressividade, a criatividade.

Como exemplo de PCAs podemos destacar: acupuntura, do-in, tui-ná, tai-chi, massoterapia, aromaterapia, yoga e cromoterapia.

A década de 90 revelou as possibilidades de efetivação das PCAs no âmbito da prática pedagógica e nos diferentes níveis de ensino: da educação física infantil à educação física no ensino superior (MATTHIESEN, 1999).

A rápida expansão do complexo alternativo é um fenômeno que se estendeu para diferentes setores como a psicologia transpessoal, somatoterapia, psicologia analítica, fisioterapia, entre outras, as quais buscam romper com as representações de corpo gestadas na tradição dualista e hierárquica que vem de Platão, perpassa a Idade Média e se cristaliza em Descartes através da cisão corpo/mente (MARTINS, 1998).

Por muito tempo a questão da racionalidade foi um dogma inabalável, e somente em meados do século XX é que o homem começou a libertar-se dessa condição e compreender-se como unidade.

Hoje percebemos que existe um esforço para a construção dessa unidade, o que pode ser percebido na afirmação de Morin: *“O ser humano é um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”* (MORIN, 2000, p. 15).

Enfatizando o ser humano como físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, vemos nas PCAs a possibilidade de um trabalho que abarque os diferentes aspectos da natureza humana, que no decorrer da história foi trabalhada de forma fragmentada, como evidencia esse mesmo autor

Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaura-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2000, p. 15).

A complexidade do ser humano não pode ser abandonada em nome de modernas teorias educacionais, políticas e econômicas que objetivam apenas o lucro. É necessário que as perspectivas da humanidade sigam o caminho da consciência abrangente e integradora e não redutora e excludente.

1.2 Delineando objetivos e a metodologia do trabalho

Por entendermos que a educação física não pode estar restrita a questão da aptidão e esporte, acreditamos que as PCAs possam trazer uma mudança de significado na área. Portanto, temos como objetivo geral analisar a importância das PCAs como conteúdos necessários à formação dos profissionais de educação física. Nosso referencial são os professores de educação física dos ensinos fundamental, médio e superior.

Desejamos ainda:

- Identificar como os professores de educação física das escolas particulares e públicas compreendem as PCAs;
- Investigar junto aos professores de educação física dos ensinos fundamental, médio e superior, a necessidade de inclusão das PCAs nas aulas de educação física.

Para auxiliar no desenvolvimento do estudo investigamos as questões a seguir:

- A caracterização das práticas corporais tradicionais;
- As PCAs em geral;
- As PCAs na escola;
- A formação dos profissionais de educação física
- A responsabilidade social da universidade.

No que se refere à questão metodológica, esse trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários aos professores de ensino fundamental, médio e superior, de instituições públicas e particulares das cidades de Rio Claro, Piracicaba e Campinas.

1.3 Justificativa

A educação física, vivenciou nos últimos tempos grandes mudanças em sua base, as quais contribuíram para perceber o mundo, e conseqüentemente o homem, de maneira diferente.

A educação física estava calcada em uma visão mecanicista e reducionista do homem, fruto do pensamento cartesiano, racional, linear e analítico. Essa concepção tende a fragmentar, separar e especializar-se cada vez mais, o que pode ser sentido nas diferentes áreas.

Os ventos da mudança já se fazem presentes através de uma ótica que amplia a visão sobre o ser humano, como ser holístico, não apenas linear.

As inquietações e indagações do ser humano são, o motor propulsor que orienta a busca de respostas, tanto intelectuais, quanto práticas. Ferreira (2000) evidencia que o movimento contracultural trouxe inúmeras revoluções no que se refere a valores, costumes, hábitos, modos de agir e pensar, que se contrapõem ao modelo hegemônico das práticas corporais baseadas no esforço e atividade.

De acordo com Albuquerque (1999) o termo alternativo ganhou vida própria nos últimos 30 ou 40 anos, e refere-se a uma maneira de pensar e agir fora dos padrões da modernidade ocidental.

A cultura alternativa foi buscar no oriente as soluções para as conseqüências do processo civilizador, expressando a reconciliação corpo/mente, defendendo, ainda, outros arranjos sociais e relações entre o homem e a natureza.

Santin (2000) nos alerta para o fato de que a proclamação da racionalidade como a identidade do homem conduziu os pensadores ocidentais a uma certeza inquestionável. O homem é racional, e essa condição humana levou-o a desenvolver o máximo de suas potencialidades racionais através do desenvolvimento da ciência e a dimensão corpo foi pouco considerada.

No mundo da racionalidade científica o corpo, domínio da emoção, do subjetivo, do inconsciente e do prazer, deve estar subordinado a razão, ao autocontrole, limitando assim, qualquer ação instintiva e primária do corpo.

A ciência desapropriou as pessoas de saberes e práticas tradicionais, transferindo isso a técnicos e especialistas, em nome do progresso e da racionalidade. Esse ato

desencantou o mundo de sua magia e por isso o movimento da contracultura busca no oriente a inspiração para enfrentar os efeitos da modernidade ocidental que tem por base padrões extremamente racionais, onde tudo pode ser controlado cientificamente.

O alternativo representa o rompimento e a valorização corporal numa perspectiva que permite ao homem perceber sua relação com a natureza.

Concordamos com Santin (2000), quando refere-se à questão da racionalidade científica, mas acreditamos que esta não considera o ser humano em todos os aspectos o aspecto da subjetividade deve ser considerado.

Portanto, a proposição deste trabalho é romper com os laços rígidos da racionalidade científica ao propor trabalhos corporais que possibilitem uma maior sensibilização, consciência, bem-estar e percepção de sua totalidade.

Segundo Martins (1998) as PCAs mostram-se como uma possibilidade do homem resgatar a sua corporeidade¹, acenando para uma visão de integralidade e transcendência do indivíduo com sua própria natureza humana. Nesse sentido, a educação física apresenta-se como um meio de atuar nessa resignificação, não devendo ser considerado um único aspecto do ser humano, mas sua totalidade.

Na visão de Sérgio (1989) o “Sujeito Homem” é percebido como um sujeito reflexivo ante sua natureza, transcendendo tempo e espaço, na busca da liberdade, enquanto expressão de sua totalidade e grandeza humana.

Entendemos que a reflexão é parte constitutiva da natureza humana, não se limitando ao tempo e ao espaço, mas sendo um desejo contínuo de liberdade, enquanto isso signifique as possibilidades do ser humano.

Mesmo com o domínio do tecnicismo, a educação física abriu algumas brechas para que as práticas corporais fossem trabalhadas por seus profissionais. Práticas que enfatizam o suave, o relaxamento, a lentidão, a valorização da sensação e a não competitividade (LACERDA, 1995).

Dessa forma, um estudo sobre as PCAs assume importância para a área da educação física, evidenciado-se como disciplina acadêmica e/ou escolar, significando uma compreensão global e indissociável do universo, da natureza e do homem.

¹ Corporeidade é condição de presença, participação e significação do homem no mundo (SÉRGIO, 1987). Entendemos que a corporeidade abrange o homem em todas as suas dimensões e como ser presente no mundo, não se refere a um todo que é composto de partes, ou composições que possam ser separadas, mas ser único, integral sempre.

As PCAs terão importância reconhecida pela área de educação física no momento em que os professores, tanto do ensino fundamental e médio, quanto do ensino superior, puderem utilizá-las de forma ampla, sem restrições de acesso a esse saber.

Assim, a idéia de que, futuramente, a sugestão de uma disciplina acadêmica contemplando conhecimentos a respeito das PCAs possa ser aceita pela comunidade acadêmica como uma ferramenta a ser utilizada na prática profissional é uma justificativa para este trabalho. Dessa maneira, existe a expectativa de que um trabalho com as PCAs desperte outras perspectivas, superando a forte tradição esportiva existente na educação física.

CAPÍTULO II

“Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não a entenda.”

Cecília Meireles

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo fizemos uma diferenciação das maneiras de ver o mundo entre Oriente e Ocidente, prosseguimos com uma retrospectiva da educação física, e na sequência abordamos a questão da formação profissional e a responsabilidade social da universidade. No item Práticas Corporais Tradicionais evidenciamos jogo, esporte, dança e ginástica. Já em relação às PCAs, nos detivemos nas seguintes: massagem, reflexologia, eutonia, antiginástica, yoga, capoeira e as limitações das PCAs.

2.1 Oriente e Ocidente: diferentes maneiras de ver o mundo

Podemos dizer que a maneira como os orientais vêem o mundo está profundamente alicerçada nas tradições filosóficas e religiosas existentes no oriente.

Essas tradições regem a vida com orientações para todas as esferas. Poderíamos nos referir a isso como um tratado de bem viver. Essa maneira peculiar de entender a vida, como uma simultaneidade de estarmos interligados com os mesmos padrões de elementos e forças que estruturam a teia do universo está presente também na sua maneira de viver.

Por exemplo, a medicina tradicional chinesa, que traz em seu bojo conhecimentos desenvolvidos ao longo do tempo, englobando a acupuntura, regime alimentar, massagem, hidroterapia, herbalismo, exercício e terapia pelo sol e pelo ar. Nela percebemos o conceito de unidade presente, pois a medicina chinesa é embasada num conceito filosófico de integridade e unidade do todo, a unidade do organismo humano em si e a unidade do ser humano com a natureza, onde a natureza representa a condição vital de nossa sobrevivência. Somos influenciados direta, ou indiretamente, por seus movimentos e mudanças.

As diferentes partes do homem também estão sempre inter-relacionadas, formando uma unidade. Assim, emoções e pensamentos influenciam o funcionamento dos diferentes sistemas orgânicos e vice-versa. O que faz a interligação entre as duas partes é a energia que circula no corpo, algo entre o sutil e o concreto. Se essa energia está em equilíbrio, tendemos à harmonia física e mental (DOUGANS; ELLIS, 2001; CAPRA, 1987).

Um breve passeio pelas principais filosofias e religiões orientais (Hinduísmo, Budismo, Confucionismo e Taoísmo) nos revelará muitas coisas interessantes, como a teoria do Yin-Yang, divisão do mundo em duas forças ou princípios fundamentais, que interpreta todos os fenômenos como opostos complementares.

Percebemos que os conhecimentos existentes nessas culturas retratam simbolicamente as leis da natureza que valorizam uma inter-relação harmônica entre as partes, visando sempre a busca da integridade.

Entre elas iremos perceber o princípio que rege grande parte das PCAs desenvolvidas a fim de obter o re-equilíbrio, através da eliminação da energia em excesso, desbloqueio da energia estagnada, distribuição da energia harmoniosa, e ainda, absorver maior quantidade e qualidade de energia.

Os meios utilizados são diferentes mas, seguem um mesmo princípio: o equilíbrio interno entre espírito, energia e essência, contribuindo para uma relação harmônica do homem com a natureza.

Voltando os olhos para o ocidente, conseguiremos ver com mais clareza a dualidade que marca todo o pensamento ocidental, desde da Grécia até os dias atuais.

E com o desenvolvimento da ciência isso se tornou mais forte. O modelo científico adotado foi o cartesianismo, onde o todo precisa ser reduzido a partes para ser entendido, reforçando a fragmentação existente e inviabilizando a inteireza humana.

2.1.1 Hinduísmo

O Hinduísmo pode ser caracterizado por uma posição geográfica, nele percebemos a totalidade de formas religiosas originadas e desenvolvidas no solo indiano. Suas raízes encontram-se nas tradições dos primeiros habitantes indianos, a civilização localizada no vale do Indo, de 2500 a.C., a 1500 a.C., possuidora de uma grande cultura religiosa baseada no Vedanta².

É tido como uma das mais antigas tradições de sabedoria do mundo. Tenta dar uma explicação da coexistência do absoluto e do mundo fenomenal. É uma escola de filosofia de cunho fortemente espiritualista e teísta³.

O Vedanta, contempla a alma como um sistema evolutivo e vivo, composto de significados, contextos, relações, modelos arquétipos, memórias e desejos. Ela é sustentada por padrões de hábito e evolui por meio de tendências opostas. Os padrões habituais são resultado do condicionamento e criam tendência à estabilidade. Portanto, as tendências opostas são necessárias para a evolução (GAARDER et al., 2000; RENOU, 1964; CHOPRA, 2001).

Corroborando com a idéia de opostos necessários para a evolução, podemos abordar esse assunto através da ótica da polaridade, que nos esclarece essa questão em

² Do sânscrito *vedānta*, sistema ortodoxo de filosofia da Índia, que se cristaliza em diversas escolas afirmando a unidade essencial de todas as coisas, se orienta no sentido de obter a iluminação (FERREIRA, 1999).

³ Teísta: seguidor do Teísmo, doutrina que admite a existência de um deus pessoal, causa do mundo (FERREIRA, 1999).

outros aspectos também. Abbagnano (2000) traz o seguinte conceito: “*a polaridade seria a conexão necessária de dois princípios opostos entre si*” (p. 772).

Essa tendência também é compartilhada por Dethlefsen e Dahlke (2001) mas eles vão além do princípio dos opostos, para eles a questão da polaridade é tida como um problema central de nossa vida, pois esta abarca também a questão da totalidade. Para se obter a totalidade nada pode faltar. As polaridades como opostos recíprocos encontram-se na unicidade.

Ao dizer eu, a pessoa se separa de tudo aquilo que percebe como não-eu, como tu, e, ao dar este passo, torna-se prisioneira da polaridade. O seu eu se prende então ao mundo das oposições, que se divide não só em eu e tu, mas também em dentro e fora, homem e mulher, bom e mau, certo e errado, e assim por diante (DETHLEFSEN; DAHLKE, 2001, p. 21).

Nesse aspecto de complementaridade, Jung (1963) se refere que “*cada coisa precisa de seu oposto para existir, senão evaporará no puro nada*” (p. 123).

Concordamos com os autores a respeito desse aspecto, o qual está relacionado aos princípios do Hinduísmo.

As escrituras primitivas do Hinduísmo não possuem data precisa, já que foram transmitidas e compostas de forma oral antes de serem transcritas. Durante o segundo milênio da era cristã a Índia foi invadida, ao noroeste, por tribos Árias/Arianas que já possuíam uma crença religiosa bastante organizada e que veio fazer parte do Hinduísmo clássico, que passou por sucessivas influências e resultou em uma religião diferente daquela dos invasores (AEGERTER, 1957; GAARDER et al., 2000).

Diferente de nossa concepção ocidental de religião, o Hinduísmo não apresenta um fundador, um dogma, uma hierarquia, uma liturgia, ou mesmo profeta. Não é uma religião formal e estática, que ocorre à margem da vida das pessoas. Tudo na vida dos hindus é influenciado pela religião, que é parte integrante da vida cotidiana.

A visão de mundo presente no Hinduísmo os leva a caracterizar a sociedade como um todo. Embora exista o sistema das castas, que possuem diversos estágios de existência, essas são encaradas como um rito. Essas categorias se baseavam originalmente nas qualidades naturais e funções das pessoas, e não eram divisões rígidas como se tornaram mais tarde (RENOU, 1964).

Percebemos que a grande diferença entre o Hinduísmo e o Cristianismo está na não existência de uma linha divisória entre sagrado e profano, o que caracteriza fortemente a religião cristã.

A Índia caracteriza-se pela ambivalência, mas existe um fator de equilíbrio social e psíquico que é encontrado na noção de *dharma* (atividade moral mais elevada, o exercício da virtude), o que resulta numa consciência de tolerância e não violência, sendo, portanto, uma virtude ativa, constituindo um modo de agir que deve ser respeitado (RENOU, 1964).

A grandeza do Hinduísmo pode ser evidenciada na busca de equilíbrio e harmonia, pois aqui a filosofia diz respeito aos homens, objetivando resultados práticos e constituindo assim uma atitude integrada à religião.

A essência do Hinduísmo vem das escrituras *Upanishads*⁴, coleções de textos que desenvolvem dados rituais e cosmogônicos dos vedas, assentados em bases novas, sobre proposições antigas, entre o mundo humano e o mundo divino. São considerados os textos espirituais mais importantes do mundo. Pela sua grandeza de pensamento e penetração atraiu místicos, filósofos e poetas, desde sua concepção até os dias atuais. Consistem em diálogos que versam sobre unidade, diversidade, alma universal, conhecimento intuitivo, acesso para o mundo divino, entre outras questões (AEGERTER, 1957; GAARDER et al., 2000).

Sua doutrina principal pode ser resumida da seguinte forma: Existe uma alma ou espírito supremo (*Brahman*), que é a realidade última e sem forma. Está em todos os lugares o tempo todo, e os mais diversos deuses e deusas existentes são manifestações suas.

Uma das crenças mais importantes do Hinduísmo é a da reencarnação, onde a alma (*atman*) renascerá em outro corpo, que pode ser humano, ou mesmo animal, sendo que a existência futura da alma está condicionada aos resultados de todas as ações, conhecidas como *carma*. O ciclo de renascimento e morte é denominado *samsara*. A libertação (*moksha*) pode ser alcançada através de exercícios de yoga e meditação para guiar corpo e mente em busca da libertação (AEGERTER, 1957; GANERI, 1998).

⁴ Upanishads: Tratado filosófico. Texto filosófico composto entre os séculos VIII e IV a.C. anexado ao veda e no qual se desenvolve a reflexão acerca do relacionamento entre Átmã e Brama (FERREIRA, 1999).

O culto no lar, ou no templo, é de fundamental importância na vida do hindu. O templo é construído para abrigar a imagem de um deus, ou deusa, sendo que esses locais são considerados como um lar terrestre da divindade. Sua presença é confirmada por uma imagem ou estátua. Não existem regras definidas sobre a realização do culto (GAARDER et al., 2000).

No aspecto mundano, os hindus dão grande importância à pureza e evitam a contaminação. Isso afeta a preparação dos alimentos, pois as noções quanto ao puro e ao impuro mostram-se evidentes em toda parte, e talvez a pureza seja a senha principal do Hinduísmo, com suas práticas religiosas de purificação se apresentando numa diversificação infinita. A comida vegetariana é muito popular porque está livre de sangue, considerado elemento contaminante (RENOU, 1964).

No Hinduísmo existem muitos caminhos para se chegar à iluminação, entre eles está a devoção (*bhakti*), que não requer ajuda de sacerdotes ou gurus e é a forma mais simples de experimentar a união entre a alma individual, (*atmam*) e o espírito universal (*Brahman*) atributos de devoção e rendição total a um deus ou a uma deusa pessoal.

No caminho da ação *carma*, trabalha-se desinteressadamente para que os feitos, bons ou maus, não amarrem o *atmam* a vidas sucessivas. O caminho do conhecimento, (*jñana*) depende de um grau explicativo das escrituras sobre a natureza de *Brahman*, *atmam*, o universo e os lugares dos seres. Todos os caminhos objetivam a iluminação espiritual (GANERI, 1998).

Na atualidade os hindus usam a frase “*sanatana dharma*” para descrever sua religião. Essa pode traduzir-se como "o caminho eterno da conduta". Eterno porque é de origem divina, e caminho de conduta porque está relacionada com todos os aspectos da vida. Todos os aspectos da vida de um hindu estão assentados sobre os fundamentos da religião, o que os torna capaz de suportar adversidades que para um ocidental seriam insuportáveis.

Para os hindus, há quatro aspirações básicas no espírito humano: a *artha*, que é a criação da liberdade econômica e da riqueza; a *kama*, o desejo e satisfação nos relacionamentos, no amor, na sensualidade, na gratificação sexual e na diversão; a *dharma*, os talentos únicos de um indivíduo e sua participação no meio-ambiente; e finalmente, a *moksha*, a libertação de todo o condicionamento e, portanto, a experiência

da potencialidade e da criatividade puras. A pessoa que alcançar esses quatro alvos na vida é considerado um ser iluminado (RENOU, 1964; GANERI, 1998).

Para nós, ocidentais, o estilo de vida indiano pode parecer exótico, mas, o conhecimento e devotamento religioso desse povo podem nos ensinar importantes lições sobre a espiritualidade aplicada em nosso dia a dia, e nos proporcionar uma vida mais equilibrada. Como afirmou Jung (1963) *“a filosofia do oriente, tão profundamente diferente da nossa, é para nós uma dádiva de valor incalculável”* (p. 123).

2.1.2 Budismo

O Budismo assim como o Hinduísmo é tido como uma das mais antigas religiões do mundo. Nasceu dos ensinamentos de um príncipe indiano chamado Sidharta Gautama, há aproximadamente 2.500 anos, o qual, ao deparar-se com as questões de nascimento, velhice, doença e morte, deixou seu palácio, esposa e filho, partindo em busca da Iluminação. Optou pela vida religiosa, preocupando-se singularmente com a questão do sofrimento, que inevitavelmente encontra-se ligado à própria essência do homem, ponto de partida da religião Budista (AEGERTER, 1957).

Depois de um período de constante busca e lutas internas, Gautama finalmente alcançou a Iluminação, enquanto meditava profundamente, debaixo de uma árvore. Desde então, foi conhecido como o Buda, o Iluminado, e seus ensinamentos e exemplo de vida tornaram-se a base do Budismo (IKEDA, 1976; GARD, 1964).

Um dos principais fundamentos do Budismo foi definido pelo próprio Buda como os quatro princípios essenciais, baseados em sua experiência e intuição:

- 1) toda existência é sofrimento;
- 2) o sofrimento é causado por desejo egoísta, afeições e aversões;
- 3) o desejo egoísta pode ser destruído;
- 4) o fim do sofrimento é a Iluminação que pode ser alcançada através da prática do Budismo.

Eles são característicos do modo budista, mas não são particulares do mesmo, estando presente em outras filosofias de vida.

O Budismo é uma doutrina muito realista e prática, e segui-lo implica em observar os seguintes preceitos, como lembra Abbagnano (2000): 1.º na justa visão; 2.º na justa resolução; 3.º na justa linguagem; 4.º na justa conduta; 5.º no justo viver; 6.º no justo esforço; 7.º na justa mentalidade; 8.º na justa concentração.

No Budismo, assim como no Cristianismo existe o conceito de demônio. No Budismo ele é personificado em Mara. *“Mara é visto como uma parte da vida que ocupa todo o universo e que, simultaneamente, existe no coração e mente de todos os indivíduos”* (IKEDA, 1976, p. 66).

A natureza de Mara é ladrão de vida, e trabalha para privar os seres humanos de seu poder de vida. Em termos concretos é aquela força que tenta bloquear o esforço das pessoas que estão em busca de iluminação e verdade.

Os ensinamentos budistas pregam que todas as formas fixas, coisas, eventos, pessoas ou idéias não são mais que ilusão, *maya*. Ensinam ainda que a partir da ignorância dividimos o mundo em objetos separados, que se tornam sólidos e perenes. O apego às rígidas categorias não permite compreender a fluidez da vida, acarretando frustração, após frustração (CAPRA, 2001).

Buda possuía o ardente desejo de transcender os sofrimentos inerentes à vida humana e tomando como ponto de partida a experiência universal da mudança e do sofrimento. Ensinou que o sofrimento pode ser vencido, sendo esse o estado alcançado pelos seres iluminados, e que se constitui na verdadeira essência da realidade (IKEDA, 1976).

Depois da morte de Buda, seus seguidores levaram seus ensinamentos a outras partes da Índia, adaptando-o às culturas locais. O Budismo estendeu-se ao Sul e ao leste, onde agora é o Sri Lanka, a Birmânia, a Tailândia, e ao norte através do Himalaia, do Nepal, Butão, Sikkim. Na rota da seda chegou a China, Mongólia, Coréia e Japão, atingindo também Vietnam, Laos, Camboja, e Indonésia (ABBAGNANO, 2000).

Com o desenvolvimento do Budismo surgiram diversos modos, escolas e caminhos para se chegar ao modo de vida budista e alcançar o esclarecimento. De acordo com Gard (1964) “[...] *é natural que os mesmos tenham adquirido diversas expressões e características étnico-culturais*” (p. 20), pois o Budismo ao ser transmitido da Índia para outros países de culturas e idiomas diferentes sofreria,

invariavelmente, alterações embora a essência do ensinamento filosófico continuasse inalterada.

Ikeda (1976) sugere que durante um certo tempo, o Budismo foi dividido em diferentes escolas, que foram desenvolvendo suas próprias tradições.

Na Tailândia e no Sri Lanka, a principal tradição se chama *Theravada*, tradicional no seu modelo para a busca humana.

Ikeda (1976) cita que o ramo *Mahayana*, chamado de "grande veículo", ou "grande caminho" inclui o Budismo Tibetano, cujo líder espiritual é o Dalai Lama. Inclui também o *Chan* (Budismo Japonês, Zen).

A tradição *Vajrayana* é tântrica e específica do Tibete. Baseia-se em ensinamentos poderosos denominados *tântras*. Trabalha diferentes tipos de yoga, usando *mudras* (gestos sagrados das mãos), *mantras* (sons sagrados) e *mandalas* (diagramas cósmicos). Esteve presente em todo o Himalaia, mas se concentrou no Tibete a partir do século oitavo.

Na perspectiva de Gard (1964) desde a época de Buda, essa religião cresceu e se desenvolveu em três ramos principais, conhecidos como: *Mahayana*, *Hinayana* e o *Vajrayana*. Os ramos *Mahayana* e *Hinayana* enfocam o Budismo como religião e código moral da mesma maneira que o Cristianismo é adotado no ocidente. O *Vajrayana* é bastante parecido com o Budismo *Zen* Japonês, conhecido como o "caminho curto".

Em *Zen* e *Vajrayana*, o Budismo não é visto como religião, mas como um estilo de vida. As práticas de meditação e consciência plena são utilizadas para alcançar a iluminação com extrema rapidez. Os aspectos da vida diária são utilizados como instrumentos para progredir no caminho da Iluminação.

A Iluminação é um estado onde o ciclo de nascimento e morte é quebrado, por onde se obtém completa compreensão da vida. Na prática *Vajrayana* e *Zen*, reconhecem que a Iluminação pode ser alcançada nesta vida atual (GAARDER et al., 2000).

Vemos que mesmo passados mais de 2500 o Budismo continua com uma mensagem bastante atual que desperta o interesse de inúmeras pessoas em todo o mundo, pois a possibilidade da liberdade de pensamento é requisito fundamental para a liberdade na existência.

A filosofia budista contém interessantes exposições sobre a condição humana e suas raízes na linguagem e na consciência. Capra (2001) indica que na visão budista o sofrimento existencial humano surge quando nos apegamos a formas e categorias fixas criadas pela mente, e não aceitamos a natureza inconstante e transitória das coisas.

Fazendo um paralelo, com a maneira da sociedade ocidental perceber o mundo (fragmentado e compartimentado) veremos que o conceito de impermanência da doutrina budista permite visualizar essas limitações.

Segundo Capra (2001):

A impermanência inclui a noção de que o eu não existe - não existe o sujeito permanente de nossas diversificadas experiências. Ela sustenta que a idéia de um eu individual, separado, é uma ilusão, é apenas outra forma de *maya*, uma concepção intelectual destituída de realidade. O apego a essa idéia de um eu separado leva à mesma dor e ao mesmo sofrimento que a adesão a qualquer outra categoria de pensamento (p. 230).

Não seria esse apego que tem levado a humanidade a sofrer? Buscando os fundamentos para sua vida, onde eles não existem? O impulso de nos agarrarmos a um conceito interno, que invariavelmente irá representar o mundo externo, é também a fonte de contínua frustração.

A meditação utilizada no budismo, despertou o interesse das sociedades ocidentais como um novo tipo de busca e terapia utilizada na cura de doenças, ou simplesmente, paz interior advinda da meditação.

Esse campo despertou o interesse da própria ciência, que vem realizando pesquisas sobre a meditação, evidenciando resultados benéficos como: repouso corporal, diminuição dos batimentos cardíacos, evita o acúmulo de gordura nas artérias, e previne doenças coronarianas (MORAES, 2001).

2.1.3 Confucionismo

A China foi profundamente influenciada por Confúcio. Nele se reconhece o primeiro e maior mestre da China, o sábio dos sábios. Há 2.000 anos seus ensinamentos têm moldado e dominado o sistema ético e social da China; seu legado é inseparável do que significa ser chinês.

Confúcio é uma das grandes figuras da história do pensamento humano, um educador pioneiro, crítico social e cientista político. Como filósofo e professor, ele abordou os temas fundamentais da humanidade com tal precisão e clareza que seus ensinamentos têm sido preservados e estudados há milhares de anos.

A compilação conhecida como “Analectos”, ou aforismos de Confúcio, é um dos livros mais influentes da história, e fonte para um vasto leque de aconselhamento sobre assuntos humanos, desde o governo de países e a direção de empresas até os relacionamentos sociais e individuais, a manutenção da família e o auto-aperfeiçoamento.

Hoje, o nome de Confúcio é mais conhecido que seus ensinamentos, embora suas análises da personalidade, das relações sociais e da condição humana sejam cada vez mais incisivas, pois a história intensificou a gravidade das preocupações que ele manifestou vinte cinco séculos atrás. Como um dos primeiros críticos da agressão, da ditadura e do militarismo, Confúcio fala do profundo anseio por dignidade humana e por justiça social que se verifica entre as pessoas conscientes de todas as épocas.

Confúcio não se considerava o autor dos ensinamentos que transmitia, mas sim um herdeiro e transmissor de antigas lições desenvolvidas ao longo de muitos séculos. Segundo a visão de mundo de Confúcio, a cultura que ele queria revitalizar fora sintetizada nos reinados esclarecidos de diversos líderes ilustres de tempos antigos, em datas tão distantes, como o século 24 a.C., quase dois mil anos antes de seu tempo.

Confúcio ou “Kung-fu-tzu” nasceu na cidade de Shantung, no país de Lu, em 551 a.C.; era um descendente pobre de uma família nobre deposta. Era uma época de muita violência, pois sete dos estados mais fortes do mundo protochinês estavam guerreando pela supremacia.

Os ensinamentos de Confúcio se harmonizam muito bem com os de Lao-Tsé. Enquanto a abordagem de Lao-Tsé era mística, Confúcio enfatizava a ética e a filosofia social. Tinha grande popularidade como professor e viajava de estado em estado como filósofo itinerante, para persuadir os líderes políticos de que seus ensinamentos eram a fórmula para um sucesso político e social. Eventualmente sua filosofia ditava o padrão de comportamento para toda a sociedade, incluindo o próprio imperador.

Entretanto, não teve oportunidade de divulgar muito as suas teorias até a idade de 50 anos, quando foi indicado como magistrado da cidade e sob sua administração, a

cidade floresceu. Foi promovido várias vezes, tornando-se Secretário da Justiça e depois Ministro Chefe do país.

Seu objetivo era apresentar uma versão purificada e mais abstrata da doutrina que ele acreditava estar inserida profundamente nas práticas tradicionais e assim reviver a integridade pessoal e o serviço desinteressado na classe governamental. Sua administração teve muito sucesso: foram introduzidas reformas, a justiça se fez e o crime foi quase que completamente eliminado.

Confúcio acreditava que em algum lugar no passado havia existido uma época mítica em que cada pessoa conhecia seu lugar e fazia seus deveres; seu objetivo era o retorno a isso. Ele advogava o princípio da ordem, a atribuição de cada coisa a seu lugar correto. A expressão prática disso era a sua grande disposição de apoiar instituições que podiam assegurar a ordem, para produzir pessoas que respeitassem a cultura tradicional, a boa forma, o bom comportamento e que procurassem realizar suas obrigações morais.

Seus ensinamentos não são uma religião, na verdade, são um guia para um comportamento pessoal adequado e para o bom governo. Enfatizam as virtudes da autodisciplina e da generosidade.

Numa época em que somente a aristocracia tinha direito ao aprendizado, ele apresentava a opinião radical de que todos que possuíssem a profundidade e o desejo de aprender mereciam a oportunidade de uma educação formal. Notamos que já nessa época Confúcio percebeu na educação formal uma possibilidade de desenvolvimento de todas as pessoas, e concordamos que o seu pensamento é atual, e ainda não é contemplado em sua totalidade, o que é um grave problema em nosso país.

Confúcio ensinava que uma pessoa deve tornar sua própria conduta correta antes de tentar corrigir ou mandar nos outros. O governante seria análogo aos pais, cuja primeira obrigação é amar os filhos; portanto, o governante deve amar o povo. O povo deve ser leal ao governante, mas para Confúcio essa lealdade significava também advertir o governante quando ele estivesse errado.

A essência dos ensinamentos de Confúcio é humanidade. A bondade é a ação das pessoas que amam e a sabedoria é encontrada na compreensão das pessoas. Talvez os ensinamentos de Confúcio com relação à paz interior e a paz na sociedade possam ser resumidos num clássico a ele atribuído, intitulado “A Educação Superior”. O Caminho da Educação Superior é cultivado e praticado pela manifestação de um caráter

iluminado de poder espiritual, amando as pessoas enquanto elas crescem e vivendo no bem maior.

Confúcio disse: *“Mesmo que meu alimento seja simples e meu estilo de vida austero, ainda assim encontro neles prazer. Riquezas e posição, obtidas injustamente, são para mim como nuvens que flutuam.”*

As idéias contidas neste item sobre o pensamento de Confúcio foram baseadas nas obras dos seguintes autores: Aegerter (1957), Ferreira (1999), Finger (s.d.), Huang (1979), Huard e Wong (1990), Wilhelm (1982), Gaarder et al., (2000).

2.1.4 Taoísmo

O povo chinês reconhece três tradições principais em sua história espiritual: o Confucionismo, o Taoísmo e o Budismo. Confúcio e Lao-Tsé são os fundadores respectivamente do Confucionismo e do Taoísmo. Confúcio, considerado o pensador mais influente da história chinesa, inspirou um movimento que insistia nos valores tradicionais: conduta adequada, modéstia, moderação e respeito pelos rituais (FINGER, s.d.; AEGERTER, 1957).

Enquanto Confúcio e seus seguidores se preocupavam com a moralidade e a sociedade, o Taoísmo tem uma vertente mais sobrenatural, com caráter místico, religioso e contemplativo, e foi desenvolvido, sobretudo, por Lao-Tsé (século VI a.C.) e Tchuang-tseu (século IV a.C.), filósofos chineses (ABBAGNANO, 2000; FERREIRA, 1999).

O Taoísmo começou como uma espécie de filosofia mística, que sublinhava a importância de ser "natural" e espontâneo, de viver sendo um com o Tao, o Caminho, o princípio da realidade. Com o tempo se desenvolveu, até converter-se numa religião popular, apoiada em rituais e elixires, assim como em deuses (AERGERTER, 1957).

O Tao fala da ação espontânea (*wu-wei*); a relatividade de todos os juízos de valor; a inevitabilidade da mudança entre os opostos polares; os benefícios da obscuridade, da inutilidade e, especialmente do "nada fazer".

A tradição taoísta hoje tem rituais com sacerdotes, festivais comunitários, e crenças compartilhadas por todos, de que a natureza (macrocosmo) é paralela ao homem

(microcosmo) e obedecem às mesmas leis. Assim o homem não pode divorciar-se da natureza porque é parte dela (DOUGANS; ELLIS, 2001).

Apesar de os taoístas considerarem Lao-Tsé como seu fundador, a tradição taoísta não procede de uma fonte ou época únicas. Além do Tao Te-Ching, outro importante livro é o Chuang Tzu, uma coletânea de dizeres, histórias e alegorias que apontam para diferentes aspectos da vida (AERGERTER, 1957).

O termo Tao consiste num elemento fundamental recorrente em todas as tradições filosóficas chinesas, e outras existentes na Ásia, que fazem uso de seu ensinamento. Até Mao Tse-tung escreveu o Tao da política, na sua época.

O Taoísmo tem esse nome porque mostra como viver de acordo com o Tao, a fonte de todas as coisas, indo ao sabor da corrente. "O Tao nada faz, mas ao mesmo tempo nada deixa de ser feito."

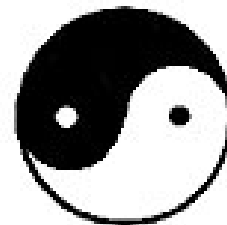
O Taoísmo, como outros cultos orientais, assume uma equação entre o mundo exterior e o mundo interior. O homem e o mundo são funções um do outro, o que normalmente uma pessoa comum não percebe. Para que isso se manifeste, existe um conhecimento de dois estágios: o primeiro é o uso apropriado do sexo; e o segundo é desenvolver uma estrutura interior meditativa, um "corpo sutil" feito de energias, fazendo com que cada um entre em harmonia com o todo. Isso, no Tao é experimentado como tranquilidade total (AERGERTER, 1957).

O Taoísmo possui duas vertentes de pensamento religioso. Uma dessas vertentes se concentra na meditação desritualizada, seguindo feições metódicas, subsistindo de maneira mais geral como uma ordem filosófica e, por isso, é chamado de taoísmo filosófico, ou simplesmente lsoo-taoísmo. A vertente mais ortodoxa atribui importância fundamental aos rituais, à renovação cósmica e ao controle espiritual (GAARDER et al., 2000).

A palavra mais usada e abusada no Taoísmo é *Chi*, ou *Qi*. Pode ser traduzida por "energia", "poder vital", "poder interior", ou simplesmente alento. Muitos estudiosos sugerem que é uma palavra que não poderia ser traduzida. A letra escrita que representa *Chi*, na sua forma antiga, mostra água se transformando em vapor, e significa "nuvens de vapor", e, quando um chinês quer falar "respiração", ele usa a palavra *Chi*. Se uma pessoa está doente, o médico confirma que o *Chi* da pessoa está funcionando mal. *Chi* é o que pode mudar de uma hora para outra, e causar a mudança, ao mesmo tempo; o que

pode algumas vezes ser visto e outras vezes não (KNASTER, 1999; MERCATI, 1999; SHEN, 1999).

Hoje, milhares de pessoas conhecem a teoria *yin* e *yang*, e sabem que ela representa as energias masculina e feminina. O *Yin-Yang* é um círculo dividido em duas metades com uma forma de lágrimas, uma preta e a outra branca, cada uma com um ponto da cor da outra metade, indicando que cada um desses dois aspectos está presente no processo de se transformar no outro, num movimento constante de contração e expansão.



Cada um deles não apenas se opõe ao outro, mas contém seu oposto. Representam a luz e escuridão, o feminino e o masculino. A linha que divide ambos representa a unidade, que existe entre elas, sendo que essa linha determina ao mesmo tempo o abaixo e acima, à direita e a esquerda, adiante e atrás, ou seja, o mundo dos opostos. Consiste numa representação do equilíbrio e complementaridade entre as forças naturais opostas em perfeita harmonia (HUANG, 1979; KNASTER, 1999; WILHEM, 1982).

Podemos relacionar o símbolo do Taoísmo com a teoria da polaridade de Dethlefsen e Dahlke (2001) a qual diz que: *“temos uma consciência polarizada, que cuida para que o mundo nos pareça polarizado”* (p. 22).

Como exemplo das leis de polaridade, imaginemos a respiração. A inspiração e a expiração, ao se alternarem, criam um ritmo, que é uma constante alternância entre dois pólos. O ritmo é o padrão essencial da vida e, portanto, se o destruirmos, destruiremos a vida, pois vida é ritmo. Quem se recusar a expirar não poderá mais inspirar. Disso se compreende que a inspiração depende da expiração, uma não pode existir sem a outra, seu oposto polar. Um pólo depende do outro para existir, se eliminamos um deles, o outro também desaparece.

Essa alta dependência que um pólo tem do outro, a dependência de dois opostos complementares, nos mostra que é visível, por trás de toda polaridade, uma unidade que nós, seres humanos, não podemos reconhecer e nem perceber em sua transitoriedade (DETHLEFSEN; DAHLKE, 2001).

Dessa maneira, percebemos que hoje, mesmo o ocidente tendo uma forte tradição científica começa a voltar os olhos para conhecimentos milenares dos povos

orientais, e que estes podem auxiliar na compreensão das diferentes esferas da vida humana.

O I Ching é uma das fontes principais do taoísmo, juntamente com o Tao Te-Ching. O I Ching (o livro das transformações) não é apenas utilizado como um oráculo e sim como fonte de inspiração, meditação e autoconhecimento, pois guarda em si uma sabedoria profunda. Apresenta a concepção que o universo é unificado e cíclico, onde não há coincidência ou acaso mas causalidade. Sua linguagem simbólica expressa uma moral e um código político e social (AMARAL, 2000; WILHELM, 1982).

A força criadora que produz a vida provém do Tao sob a forma da energia *Chi* (sopro cósmico, ar). A Energia *Chi* é a primeira manifestação da criação no universo sensível, a primeira manifestação do Tao.

Quando se descobriu o *Chi* vital do homem, viu-se que também há o *Chi* vital da casa, da localidade e do universo, todos relacionados entre si. A energia *Chi* está em constante circulação por todos os ambientes e também ao longo do nosso corpo, podendo ser canalizada, equilibrada e ampliada nos ambientes através do *Feng Shui* (SANTOS, 1999).

A canalização correta dessa energia no ambiente externo se reflete no equilíbrio energético interno do nosso corpo. Desse modo, à medida que essa energia é ampliada no ambiente, a energia *Chi* do ser humano também se desenvolve da mesma forma, promovendo saúde, felicidade e boa fortuna (SPALTER, 2000).

Feng Shui é uma técnica milenar chinesa e tibetana de harmonização de ambientes, iniciada há cerca de 4000 anos, visando transformar, através da correta utilização da energia *Chi*, lares e locais de trabalho, em lugares favoráveis para que se possa atingir a prosperidade, a felicidade e a harmonia, desviando a energia nociva e atraindo a boa sorte (AMARAL, 2000; GREEN, 2001).

O objetivo do *Feng Shui* é eliminar obstáculos e favorecer o fluxo livre e harmônico da energia vital *Chi*, cujo fluxo, segundo os fundamentos do Taoísmo, pode levar o indivíduo a um sentimento de paz e serenidade e unidade básica com o universo, sendo o aspecto mais importante do *Feng Shui* a atitude positiva de contínua mudança, relacionada à sua aplicação (AMARAL, 2000; GREEN, 2001; ROSSBACH, 1998).

O conceito de *Chi*, permeia o Taoísmo, o *Feng Shui*, e se revela de maneira fundamental na medicina tradicional chinesa como apontam Shen (1999) e Mercati

(1999). Assim, a filosofia do Taoísmo desempenha um papel de grande importância na formulação da medicina chinesa (DOUGANS; ELLIS, 2001).

Dougans e Ellis (2001) citam que para a ciência médica ocidental, o conceito de *Chi* não é aceito devido à falta de provas científicas suficientes, enquanto para os chineses esse é um fato aceito e indiscutível.

Vemos que viver em desacordo com as leis naturais do universo já era conhecido como causa de doenças, pelos chineses, há milhares de anos, e que hoje está se revelando como uma descoberta da sociedade ocidental.

2.1.5 Ocidente científico

No ocidente a religião cristã se firmou como um estado absoluto, onde todas as questões passavam antes pelo veredicto da Igreja, que permitia ou negava de acordo com seus interesses. Ela usou de seu poder e prestígio para impedir, inclusive, o desenvolvimento das ciências e, durante o período medieval, conseguiu manter-se dona do saber e da verdade.

Mas, com a queda do Império Romano do Oriente, o Renascimento e o surgimento do protestantismo, a Igreja perdeu parte de seu poder. E, a partir desse momento começaram também as grandes descobertas mundiais, no sentido geográfico.

Finalmente a ciência libertou-se da tradição religiosa e trilhou um novo caminho. O desenvolvimento dessa distancia o homem de suas raízes e o leva à cisão entre a fé e o saber, que seguem por trilhas opostas. A ciência formulou o novo paradigma, que mudou a maneira de perceber o mundo. Isso ocorreu entre 1500 e 1700.

O conhecimento produzido pela ciência objetivava dominar e controlar a natureza. Essa crença no progresso e na evolução dos conhecimentos viria explicar “totalmente” a realidade e a vida humana. Eis o dogma da ciência. Desde então, o pensamento científico, ou moderno, é carregado dessa visão arrogante, onde a natureza é vista como elemento estranho e deve ser dominada e controlada.

A confiança no conhecimento científico aumentava a cada nova descoberta, o que atraiu René Descartes, que imaginou uma ciência baseada na matemática, formulando, então, o seu método de raciocínio analítico. Capra (1987) revela que este

consistia em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes, colocando-os em sua ordem lógica. Descartes privilegiou a mente em relação à matéria e concluiu que eram domínios separados, diferentes e independentes.

O método cartesiano influenciou profundamente no pensamento ocidental. Buarque (1994) demonstra que o progresso material conquistado com a revolução industrial levou esta visão ao limite máximo de desprezo e desrespeito à natureza.

De acordo com Capra (1987), a crença na certeza do conhecimento científico está na própria base da filosofia cartesiana e na visão de mundo dela derivada, sendo ainda hoje difundida, refletindo o cientificismo que se tornou típico na cultura ocidental.

O mesmo autor evidencia que o demasiado destaque conferido ao método cartesiano levou à fragmentação do pensamento das disciplinas acadêmicas, e da atitude reducionista da ciência.

Todos os fenômenos complexos seriam entendidos se reduzidos às partes constituintes. A física do século XX mostra “*que não existe verdade absoluta em ciência, que todos os conceitos e teorias são limitados e aproximados*” (CAPRA, 1987, p. 53).

Em seus estudos Capra (1987) revela que, na ótica de Descartes, o universo material era uma máquina e não havia propósito, vida ou espiritualidade na matéria. A natureza era governada por leis matemáticas e mecânicas, e tudo no mundo material seria explicado em função da organização e movimento de suas partes.

A organização do pensamento científico seguiu a concepção de Descartes e tornou-se o paradigma dominante na ciência. O predomínio dessa visão levou a uma atitude generalizada de reducionismo científico, presente em diversas áreas, como a física, a química, a biologia e a educação física, sendo que a última recebeu profunda influência, dessa maneira de pensar o corpo humano como máquina (SANTIN, 1992).

A concepção mecanicista da matéria foi estendida aos organismos vivos na tentativa de construir uma ciência natural, a qual influenciou todos os ramos da ciência moderna, instaurando o desequilíbrio cultural.

Capra (2001) aponta que a visão fragmentada estendeu-se à sociedade humana, dividindo-a em nações, etnias, grupos religiosos e políticos. A crença nessa separação alienou-nos da natureza e de nossos companheiros humanos, e dessa maneira, nos diminuiu.

Esse autor revela que a recuperação de nossa plena humanidade se dará quando reavermos nossa experiência de conexidade com toda a teia da vida, evitando assim mais desequilíbrios.

O desequilíbrio cultural e ecológico tem sua origem na limitação do método cartesiano que não é o único meio para se chegar ao conhecimento.

Santin (1992) alerta que as

ciências não podem ser desprezadas, mas também não podem ser aceitas como o passo mais avançado do desenvolvimento do saber humano, muito menos podem ser estabelecidas como o único saber, capaz de explicar todos os problemas e toda a realidade (p. 57).

Concordamos que os novos caminhos abertos pelo desenvolvimento científico têm possibilitado feitos antes inimagináveis pela humanidade, como o avanço da engenharia genética, os transplantes, a facilidade de comunicação. Mas isso não autoriza a ciência a desqualificar os saberes não científicos e erigir-se como juiz moral nos posicionamentos éticos. Não partilhamos da idéia que coloca a ciência como o único saber capaz de explicar os problemas e a realidade.

Hoje muitos cientistas como Allan Sandage, Paul Davies e Frank Tipler, afirmam que a ciência é limitada, pois ela só consegue responder questões do tipo “o que”, “quando” e “como”. Mesmo com os seus sofisticados métodos de investigação ela não consegue responder “por que” (LEMOS, 2001).

Essa limitação da ciência é evidenciada pelo método científico que renega o conhecimento das experiências pessoais, interiores, os sentidos, as emoções presentes no corpo. A ciência se baseia na realidade exterior, no material que pode ser decomposto, analisado, medido, calculado. Isso não é possível com a realidade interna e com a intuição. O futuro traz a possibilidade da ciência avançar nessa área de conhecimento.

A descoberta de Albert Einstein de que toda matéria é energia possibilitou compreender os seres humanos como sistemas energéticos dinâmicos. Através de sua equação ele provou aos homens da ciência que, energia e matéria são manifestações da mesma substância universal, que é a energia, ou vibração básica, que constitui a todos.

A Física diz o mesmo, quando revela que todos os fenômenos podem ser reduzidos a vibrações (DETHLEFSEN; DAHLKE, 2001; GERBER, 1999). Corpo e mente são polaridades que existem na unicidade do ser humano.

Essa crença ilimitada no conhecimento científico mostrou-se soberana até a segunda guerra mundial, pois até esse momento a ciência era a própria imagem do progresso e civilização, e se propunha a desvendar todos os mistérios da natureza. Além disso, suas ações eram inquestionáveis. No pós-guerra o manto da neutralidade científica começou a ser questionado, e também a crença do progresso contínuo que daria conta de todos os problemas da humanidade.

O mundo sofreu muitas mudanças nestes últimos 50 anos, por isso acreditamos que para o atual momento da sociedade, faz-se necessária uma nova postura dos cientistas, que permita interações e trabalhos mais abrangentes, que considerem as diversas faces do homem e a relação direta que existe entre o microcosmo, o macrocosmo e as leis da natureza, que estão presentes nele.

A ciência não pode estar alheia aos valores humanos, às subjetividades, às inquietações, e a tantos outros aspectos, que sempre foram descartados. A ciência é uma ação produzida pelos homens, é uma ferramenta que pode auxiliar no engrandecimento humano, não uma verdade absoluta.

2.2 Educação física: uma trajetória

A França do século XIX é considerada o berço das concepções liberais clássicas de educação, as quais incluíam, o exercício físico como elemento indispensável à educação do “homem universal” (SOARES, 1994),

A escola de Joinville-le-Pont, fundada em 1852, elaborou o método francês de educação física, influenciado pelo desporto inglês e pela ginástica sueca. Foi reestruturado com base em conhecimentos anátomo-fisiológicos, e objetivava o desenvolvimento corporal, manutenção das funções orgânicas e da aptidão física. Sua utilização ocorreu no contexto militar (KOLYNIK FILHO, 1996; RAMOS, 1982).

A influência francesa no Brasil se deu, primeiro pela cultura, e depois pelos militares. Até 1921 o exército adotava o método alemão, substituído, posteriormente,

pelo método francês. E a influência do método francês foi tão forte que se tornou o método nacional de educação física, adotado em todo o território brasileiro, nas escolas e instituições militares (SOUZA NETO, 1999).

No Brasil, a instituição militar assumiu uma posição hegemônica em relação ao desenvolvimento da educação física nas 4 décadas iniciais do século XX. Segundo Souza Neto (1999) a formação técnica em educação física ocorreu dentro dos quartéis militares, e a educação física e os esportes ficaram a cargo de leigos especializados ou ex-atletas. Assim, a formação fora das universidades, sob o auspício militar, constituiu a referência básica para a história da profissão.

A formação profissional de professores civis de educação física teve início no ano de 1933, quando foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, no Rio de Janeiro. Anteriormente essa especialização ocorria em duas escolas militares: a da Força Policial de São Paulo e a Liga de Esportes da Marinha, no Rio de Janeiro, que eram responsáveis pela formação dos instrutores militares.

No ano de 1934 foi fundada a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo e, em 1939, a Escola de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (BETTI, 1991).

Notamos que a formação profissional em educação física, no Brasil, começou com instituições militares, que por sua vez prolongaram sua influência às primeiras escolas civis, pois os professores destas tinham uma formação militar. Pode-se reconhecer que as origens da educação física brasileira estão vinculadas a dois discursos distintos e complementares: os discursos médico e militar levados a termo sem questionamentos pelos profissionais da área.

A partir de 1930 novos elementos foram incorporados à prática da educação física escolar nacional. Esses elementos são decorrentes das mudanças políticas e econômicas que se processavam em torno da industrialização do país.

Na Era Vargas, a educação física, ainda baseada no discurso médico-militar, voltou-se para dois objetivos: o desenvolvimento da força de trabalho, para responder às demandas da produção industrial; e o cultivo de valores morais, civismo e patriotismo, fortemente influenciados pela situação política internacional que antecedeu e determinou a Segunda Guerra Mundial. Em decorrência desses objetivos, a metodologia

de ensino que predominou no período de 1930 a 1945 foi o método francês, adotado no exército brasileiro já na década de 20 (KOLYNIAC FILHO, 1996).

Essa valorização da educação física como componente do currículo escolar ocorreu em função de interesses diversos. Por um lado, a política econômica demandava por mão de obra com melhor preparo físico. Por outro lado, eram as forças armadas que detinham o conhecimento sobre os métodos de preparação física.

No meio educacional, o movimento pela Escola Nova valorizava a educação física como elemento da educação integral. A escola tradicional, representada principalmente pelas escolas religiosas, acolhia os exercícios físicos como fator de disciplina e saúde. Neste ambiente de interesses políticos, econômicos, militares e educacionais, foram criadas condições para a generalização e obrigatoriedade da educação física na escola, consolidada pela Constituição de 37 (CASTELLANI FILHO, 2001; KOLYNIAC FILHO, 1996).

Nesse momento político, a educação física continuou a desempenhar seus papéis. E a eugenia da raça associou-se à preocupação com a segurança nacional. Pela primeira vez, a educação física veio atrelada a interesses econômicos da nação. Isso se esclareceu com a Lei Constitucional número 01, de Novembro de 1937. Castellani Filho (1983) relata sobre a função da educação física: “[...] *a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a preparar ao cumprimento dos seus deveres com a economia e a defesa da nação*” (p. 97).

Quanto aos deveres com a economia, a educação física tinha sua participação firmada no cuidado com a recuperação e manutenção da força de trabalho da população (CASTELLANI FILHO, 1983, 2001). O pós-guerra trouxe maior valorização do esporte, fato que repercutiu na educação física escolar. A crescente difusão das discussões pedagógicas teve impulso com as investigações sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, colocando em questão o formalismo e a rigidez dos métodos de educação física vigentes.

A década de 50 foi marcada por uma progressiva identificação da educação física com o esporte, mas, a herança médico-militar e os valores cívicos ainda se faziam presentes, nos exames biométricos, nas aulas de ordem unida, nos exercícios feitos de forma severa.

Os objetivos pedagógicos da educação física eram: O desenvolvimento fisiológico, psicológico, social e moral do educando. A prática pedagógica visava a aquisição de habilidades, capacidades físicas e de valores associados ao esporte, sendo que os professores de educação física traziam na sua formação, experiências e conhecimentos alicerçados, majoritariamente, na ordem técnica (disciplinas esportivas).

Esse fato deu-se entre muitas causas, pela confusão do ambiente esportivo-competitivo com o escolar-educacional, fruto de um contexto histórico que desejava elevar o país à categoria de nação desenvolvida, às custas de sucessos no campo esportivo; predominando a idéia de que a aula de educação física era espaço de treinamento e aperfeiçoamento das habilidades esportivas (BETTI, 1991; CASTELLANI FILHO, 2001; GHIRALDELLI JUNIOR, 1992; PEREIRA, 1988; SOARES, 1994).

A partir de 64, sob a égide da ditadura militar, a educação física escolar assumiu o esporte como referência fundamental para o planejamento curricular. Essa orientação valorizou o esporte como conteúdo educacional e implementou o projeto educacional baseado no tecnicismo, abolindo a reflexão crítica sobre a realidade, quando o ensino de filosofia foi retirado dos currículos do ensino médio, e efetuando patrulhamento ideológico com a inserção da educação moral e cívica, a censura dos livros didáticos, e o afastamento dos professores críticos. Isso tudo a serviço de uma política econômica alinhada aos interesses do capital internacional (BRACHT, 1992; CASTELLANI FILHO, 2001).

Tais políticas educacionais foram ditadas pelo governo norte-americano, através do célebre acordo MEC-USAID, articulando-se com a Política Nacional de Educação Física e Esportes (KOLYNIAC FILHO, 1996). Para esse autor, o esporte apareceu, como possibilidade de direcionar o entusiasmo dos estudantes para competições desportivas, desviando-os de interesses por questões políticas. A obrigatoriedade da educação física no ensino superior em 1971 e a implantação da disciplina de educação moral e cívica realizada em 1969, representavam o controle ideológico do ensino superior.

Isso fica evidenciado pelo fato de a Lei 69.450/71 fixar a aptidão física como referência fundamental para orientar a prática pedagógica da educação física no terceiro grau, além de recomendar que as atividades fossem predominantemente desportivas (KOLYNIAC FILHO, 1996, p. 46).

Nesse cenário a educação física teve um papel destacado, ingressou no ensino superior por força de Decreto-lei n.º 705, de 25 de julho de 1969, e colaborou por meio de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil. De acordo com Castellani Filho (1998), fica evidente que a inclusão compulsória da educação física no ensino superior atendeu a ação imposta pelos mentores da ordem política vigente, com clara intenção de aparar possíveis arrestas no campo educacional que pudessem colocar em risco a concepção do projeto de sociedade em construção.

Nesse panorama político-econômico a educação física centralizou-se no esporte. Nas escolas, as aulas giravam em torno do esporte, quase que exclusivamente, buscando em geral a especialização dos alunos em algum esporte específico. Essa tendência foi evidenciada no ensino público e em algumas escolas particulares. No período de 1969 a 1980, a educação física escolar esteve apoiada no valor educativo do esporte, tendo por objetivos a melhoria da aptidão física dos alunos e a iniciação esportiva.

Em nenhum momento, a educação física aqui estudada, bem como os profissionais por ela formados, fizeram uma análise concreta e real da dinâmica da educação física em sua totalidade. Até fins dos anos 70 a educação física estava sintonizada com o regime militar e seguia à risca suas determinações.

De acordo com Betti (1991) o processo de redemocratização do país facilitou a circulação de novas idéias e o questionamento do sistema sócio-político, antes inviabilizados pela censura.

Essa abertura permitiu que educação se renovasse, através de novas idéias, de reflexões sobre sua prática, de inovação das propostas metodológicas e de trabalhos com embasamento científico. A chegada dos primeiros pós-graduados em educação física e a abertura dos primeiros cursos de pós-graduação no país, originaram uma significativa produção científica na área.

Guerra (1994) expõe que as mudanças ocorridas no campo sócio-político-econômico refletiram-se em todos os setores sociais, e também, na formação dos profissionais de educação física, que percebiam o corpo de forma fragmentada e despersonalizada, reforçando a tradição mecanicista. Os reflexos dessa visão

reducionista são percebidos nas diferentes áreas do saber, que fragmentavam o corpo em partes para tornar o seu estudo mais didático.

Toda essa efervescência gerou importantes debates e questionamentos sobre a formação profissional.

Ghiraldelli Júnior (1992) revela que a formação dos profissionais de educação física deve ser uma atividade capaz de propiciar reflexões sobre seu agir profissional, percebendo os valores que existe em cada prática corporal, não como uma prática cega, e sim como prática que transforme e desenvolva as potencialidades humanas.

Entendemos que a superação dessa visão não ocorreu de um momento para o outro, foi um processo longo, com recuos e avanços, e cada profissional teve, e tem, colaboração nessa transição. Segundo o olhar de Freire (1996) o período de transição se caracterizou por um tempo em que as opções e contradições foram fortificadas. As formas de ser, visualizar e valorar o passado são entremeadas com as formas de ser, visualizar e valorar carregadas de futuro.

As obras que surgiram abordavam diferentes aspectos da educação física, revelando as novas concepções surgidas na área. Termos como cultura corporal, corporeidade e subjetividade foram evidenciados.

Novas propostas foram implementadas e os profissionais perceberam que a compreensão do ser humano não deveria reduzir-se à superficialidade de uma visão unilateral de corpo, levando em conta apenas os aspectos biológicos, pois *“Os seres humanos são complexos demais para serem compreendidos somente pela perspectiva da biologia ou de qualquer outra área isolada do conhecimento”* (FUTUYAMA, 1992, p. 531).

As diferentes perspectivas científicas não conseguem interpretar toda a complexidade que envolve o ser humano, elegendo determinados aspectos que, invariavelmente, são vistos como soma de partes e não como todo.

Santin (1987) afirma que somente no dia que se for capaz de pensar e viver a realidade humana como um todo, não apenas como soma de suas partes, mas totalidade orgânica, onde a parte não sobrevive a não ser no todo e só nele, é que teremos

educação humana. Toda posição humana e todo movimento serão sempre globalizantes⁵, totalidade indivisível.

Embora saibamos que o todo não é simplesmente a soma das partes, sabemos que o todo tem partes, e quando algumas delas, ou apenas uma, se desequilibra, pode desequilibrar todo o conjunto. Daí a importância da educação física em cuidar do ser humano, tanto no aspecto global, como nos particulares, respeitando tanto sua unidade, como sua pluralidade. O todo representa a globalidade de qualquer organismo ou sistema, a completude ou inteireza de quaisquer fatos ou fenômenos (LORENZETTO, 1991).

Moreira (1995) propõe que é preciso olhar mais detalhadamente nossa área de ação profissional para não continuarmos a disciplinar os corpos em nome da aptidão e do rendimento, mas olharmos sensivelmente os corpos que passam pela aula de educação motora na busca da consciência corporal, porque o ato de conhecer não é apenas mental; é antes de tudo, corpóreo.

Embora os autores acima destaquem o desenvolvimento da sensibilidade como uma meta muito importante, também vale a pena observá-lo do ponto de vista dos seus opostos, como propõem as próprias atividades alternativas.

Explicando melhor: faz-se necessário juntar a sensibilidade com a força. Pois sensibilidade sem força pode representar apatia e até pulsilanimidade, e força sem sensibilidade pode significar grosseria e truculência (LORENZETTO, 1991).

Assmann (1995) lembra que já tivemos muitos corpos ao longo da história humana e que temos dificuldade em sermos corpo, porque nos convenceram de que temos este ou aquele corpo. As ideologias inventaram um corpo humano adequado às ordens a serem cumpridas. A educação física não ficou imune a isso e adotou um modelo de corpo baseado na visão mecanicista que poderia ser devassado pelos conhecimentos científicos.

A história da educação física tem confirmado os aspectos acima abordados, onde os distintos corpos surgidos ao longo da história lançam seus reflexos nela. E assim, me

⁵ O termo aqui utilizado se refere a uma ação de integralização, totalização, que abarca o ser humano por inteiro, não tem relação com o processo típico da segunda metade do século XX que conduz a crescente integração das economias e das sociedades dos vários países, especialmente no que toca a produção de mercadorias e serviços (FERREIRA, 1999). Modelo de dominação econômica, político e cultural totalitário e excluyente com retrocesso dos direitos da maioria dos cidadãos de todo mundo (GADOTTI, 2000, p. 76).

questiono: Até quando seguiremos por esse caminho? Continuaremos como o mito da caverna de Platão a buscar as sombras ao invés da imagem real? Quais as possibilidades que se afiguram para a educação física se evidenciar como caminho que possibilite ao homem do século XXI viver não apenas os limites de sua corporeidade, mas esta em sua integridade e infinitas nuances? Cremos que as inúmeras teorias e correntes que já existem podem se afigurar-se como propostas a serem efetivadas, entre elas, as PCAs.

Consideramos que um dos grandes desafios da educação física neste novo milênio seja educar as pessoas enquanto seres corporais⁶, para que estas descubram a corporeidade que as abrange; partilho com Freire (1994), a idéia que a escola se apresente como o local onde as crianças e adolescentes aprendam sobre sensibilidade, e o filtro da racionalidade não as impeça de viver intensamente o corpo que são.

Nessa perspectiva, vemos que a partir dos anos 80 o termo PCAs passou a ser visto com maior interesse pela área de educação física, e nos anos 90 muitos profissionais já começaram a incorporá-las em sua prática, bem como, buscar maiores conhecimentos sobre as mesmas.

De acordo com Russo (1993), o complexo alternativo, longe de constituir um puro modismo, representou uma nova forma do sujeito relacionar-se consigo mesmo e com o mundo à sua volta, referindo-se às formas tradicionais de se lidar com as diferentes esferas da vida, sendo paulatinamente substituídas por formas pessoais, construídas a partir do próprio sujeito, de suas características pessoais e de seus desejos.

As PCAs possibilitam uma abordagem holística e intuitiva, incluindo a ligação do homem com a natureza, cosmo, energia e evolução do universo. Esta compreensão pode representar uma perspectiva positiva para a educação física, a partir do momento em que os profissionais não se detiverem apenas em determinados aspectos do humano, e sim em sua totalidade.

⁶ Compreendo por seres corporais uma estrutura viva que caminha em direção à satisfação de necessidades e desejos, dotada de uma intencionalidade que se desvela como abertura para o mundo exterior. Pois, enquanto corpo carregamos nossa história, signos e símbolos, o que nos diferencia dos outros corpos.

2.3 Formação profissional em educação física e o compromisso social

A formação profissional em educação física é um tema bastante amplo, e que nos últimos tempos vem se desenrolando em novas questões, evidenciando a importância deste assunto para a área. Intencionamos abordar alguns aspectos que consideramos relevantes: os currículos adotados, a criação dos bacharelados, a regulamentação da profissão e o compromisso profissional.

A temática formação profissional vem sendo questionada desde finais da década de 70 e nos últimos 20 anos a mesma se modificou muito, motivada pela crise da educação física. Entretanto, os conflitos gerados internamente contribuíram para algumas mudanças.

A educação física tradicionalmente vista como matéria do currículo escolar, organiza-se e passa a ser encarada como disciplina acadêmica, adquirindo características próprias. No entanto isso não basta para resolver os problemas relativos a formação profissional que perduram desde longo tempo.

O currículo constitui instrumento significativo a ser utilizado para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação do conhecimento historicamente acumulado, como para socializar crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997).

Em virtude da importância desses processos, a elaboração do currículo também é enfatizada na formação profissional em educação física, onde, encontram-se dois currículos básicos existentes.

O tradicional esportivo e o técnico-pedagógico. O primeiro separa teoria da prática, ações que ocorrem em ambientes diferentes. A teoria (aula) tem sua ênfase na área biológica/psicológica. A prática é pautada na execução e demonstração das habilidades técnicas ou capacidades físicas (RANGEL-BETTI, 1998).

Esse modelo curricular segundo Betti (1991) concretizou-se nos anos 70 com o começo da esportivização e expansão dos cursos superiores de educação física no Brasil.

Para melhor compreensão da prática curricular é preciso que o conceito de currículo oculto ou programa latente seja analisado. Este engloba normas, valores,

saberes, representações e papéis que não são mencionados e não fazem partes de programas oficiais ou explícitos (MOREIRA, 1997; SAVIANI, 2000), configurando-se como espaço de controle social e de lutas.

O segundo tipo de currículo, o técnico–científico, valoriza as disciplinas teóricas e amplia o espaço das ciências humanas e da filosofia. A teoria é aplicada pela exercitação do ensinar. A prática muda para o “ensinar a ensinar”. Surgiu quando a educação física passou a ter autonomia acadêmica dentro da universidade, buscando sua independência e procurando originar um corpo de conhecimento reconhecido como seu. A educação física é vista como disciplina acadêmica, área de conhecimento ou ciência (BARROS, 2001; RANGEL-BETTI, 1998).

Rangel-Betti (1998) aponta que esse tipo de currículo foi adotado em muitas universidades públicas e particulares pelo fato de introduzirem conhecimentos científicos e filosóficos. Entretanto, ele não foi aplicado em todas as escolas de formação, e sua aplicação ocorreu de forma combinada com o tradicional esportivo e não resolveu os problemas da prática profissional.

Em recente estudo, Saviani (2000) analisa a elaboração do currículo, e que este obedece ao estabelecimento de prioridades e finalidades da educação e do público a que se destina, onde múltiplos fatores se entrecruzam reciprocamente, aparecendo com maior ou menor intensidade, neste ou naquele período histórico.

A adoção de um currículo baseado em conhecimentos científicos e filosóficos não é garantia de que os problemas existentes serão resolvidos. No agir profissional nem sempre acontece interação entre a teoria e a prática.

Gobbi (1992) entende que os problemas surgem na transmissão dos conhecimentos e aponta alguns motivos. Quando os responsáveis pelo conhecimento, desenvolvem pesquisas baseadas em modelos reducionistas, o conhecimento gerado é transmitido fragmentadamente. O ambiente da prática é complexo, variável e com grau de incerteza acima daquele vivenciado na pesquisa. Então, o conhecimento científico não é mais o único sistema de referência. O profissional encontra, na prática, incertezas que não são totalmente respondidas pela ciência.

Juntando-se a esses motivos, podemos apontar que a licenciatura formava um profissional para atuar em escolas de primeiro e segundo graus, e que também atuavam em clubes, academias, hotéis, condomínios e área de lazer e recreação. O mercado

necessitava de um profissional que prestaria serviços à sociedade no campo da educação física, pois a formação em licenciatura, não contemplava essa possibilidade.

A necessidade de novas organizações curriculares nos cursos de formação desencadeou a reestruturação das licenciaturas e a possibilidade de criação do bacharel em educação física, ocorrida com a resolução 03/87 do CFE, que visava uma definição da área de estudo, melhor capacitação dos alunos e colocar no mercado profissionais com perfis mais definidos (BARROS, 2001; RAMOS, 1995).

Para Barros (2001), a criação dos bacharelados demonstra o relativo amadurecimento acadêmico e profissional da área e o surgimento de propostas que melhor atendem os interesses dos alunos, além de uma aproximação com o mercado de trabalho.

A defesa do bacharelado é baseada na necessidade de uma formação diferenciada do profissional de educação física que atua no ambiente educacional, quando comparada com aquele que atua fora deste ambiente, cumprindo exigências específicas do atual mercado (BARROS, 1996; TOJAL, 1989).

Entretanto, para alguns autores, o bacharelado não trouxe mudanças na forma de transmitir os conhecimentos, apenas adicionou conteúdos, e as dúvidas geradas por essa divisão persistem até hoje. (CARMO, 1988; RAMOS, 1995; RANGEL-BETTI, 1998; TAFFAREL, 1992).

Embora a criação do bacharelado visasse estabelecer um novo perfil profissional para a área de educação física, as instituições formadoras pouco se preocuparam em diferenciar as duas formações.

De acordo com Ramos (1995), grande parte das instituições continuou com seus cursos caracterizados por uma licenciatura inchada, com sérios comprometimentos para ambas as formações.

Entendemos a complexidade desse tema o qual exige esforço, propostas coerentes, e acima de tudo, profissionais comprometidos com as mudanças, pois, o compromisso envolve uma decisão lúcida e profunda de quem o assume, e dá-se no plano do concreto. Na visão de Freire (1984), para o exercício de um ato comprometido é necessário a capacidade de atuar e refletir. É esta capacidade de atuar, de operar, e de transformar a realidade, de acordo com as finalidades propostas pelo homem, que o faz um ser de práxis.

Barros (2001) evidencia que a partir da reestruturação dos cursos de educação física ocasionada pelo Resolução do CFE 03/87, e do esforço de profissionais foi possível formular a proposta de regulamentação da educação física como profissão. O que ocorreu com a Lei n.º 9.696 de 1.º de setembro de 1998.

Segundo esse autor, profissão é uma atividade de prestação de serviços relevantes e especializados que surge para atender a uma necessidade da sociedade. Esclarece ainda, que a caracterização e atuação profissional eficiente devem estar embasadas no domínio de um corpo de conhecimento científico e técnico sobre o movimento humano, o que na atual sociedade, tem despertado novas necessidades e exige serviços específicos e de qualidade na área da educação física e esportes e, dessa forma se fazem necessários profissionais éticos, especializados e competentes (BARROS, 1993).

Nesse sentido é desejável que as instituições, estejam preparadas para formar profissionais competentes e que essa responsabilidade seja encarada com mais seriedade, pois, a atual expansão do ensino superior brasileiro, não está sendo acompanhada da devida qualidade, e isso é preocupante.

Na década de 70 existiam no Brasil 10 escolas de educação física e no ano de 2002 são 342 escolas, espalhadas pelos diversos pontos do país, sendo que, 90 delas localizam-se no estado de São Paulo. E, nossa preocupação é elevada ao quadrado, quando percebemos que a educação neste país, tornou-se um grande negócio, com a abertura indiscriminada de instituições que visam apenas ao lucro e que não têm nenhuma inquietação quando se fala em qualidade.

A ação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) será capaz de sensibilizar essas instituições, no que se refere a proporcionar uma formação de qualidade? Ou mesmo as avaliações feitas pelo MEC, terão tal poder? São dúvidas presentes no atual momento, mas que podem sinalizar caminhos que levem a educação física a superar esses dilemas e outros que sempre marcaram sua trajetória.

A cada dia que passa as necessidades da sociedade tornam-se mais específicas, dessa forma, o profissional de educação física, deve estar preparado para atuar em atividades alternativas, dança, esporte, lazer, e recreação. Assim também, as instituições formadoras, devem acompanhar as tendências do mercado.

Mas, o mercado não pode funcionar como o determinante absoluto. Tanto profissional como instituição precisam ter autonomia e discernimento, para que não sejam apenas mercadorias.

Dessa forma, é preciso não perder de vista a possibilidade de reflexão sobre si e sobre seu estar no mundo, sendo associado indissolavelmente a sua ação sobre o mundo. Se isso não existe, o estar no mundo é reduzido a um não poder transpor os limites impostos pelo próprio mundo, resultando que este ser não é capaz de compromisso, está imerso e adaptado ao mundo, mas não tem dele consciência (FREIRE, 1984).

Seguir a lógica do mercado não criaria profissionais atrofiados em seu estar no mundo? Imersos na realidade, sem poder dela sair, distanciar-se ou admirá-la, para desta forma transformá-la. Profissionais acríticos não são capazes de ver o homem como ser total, pois são incapazes de perceber a redoma em que se encontram.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, que é socialmente definida, sendo essas definições sempre encarnadas, indivíduos concretos. Todos os universos socialmente construídos são produtos históricos da atividade humana. Modificam-se, e a transformação é encetada pelas ações concretas dos seres humanos (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Para se analisar o compromisso do profissional com a sociedade teremos que levar em conta, que ele, antes de ser profissional, é homem, e como homem não pode estar de fora de um contexto histórico, social, político e econômico.

Segundo Freire (1984), é preciso juntar o compromisso genérico, próprio como homem, com o profissional. Se como homem não há como escapar desse compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, através da solidariedade com eles para o contínuo humanizar-se, seu compromisso profissional é antes de tudo isso uma dívida assumida ao fazer-se profissional.

Assim como Freire (1984), entendemos que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis, ação e reflexão sobre a realidade. Além de estarmos inseridos nela, implica indubitavelmente em conhecimento da realidade, sendo válido o compromisso quando carregado de humanismo. O profissional deve ampliar seus conhecimentos a respeito do homem, de sua forma de estar no mundo. Substituir por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, alterada por especialismos estreitos (FREIRE, 1984).

Não existirá o compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos, se dessa realidade e desses homens tivermos uma consciência ingênua, incapaz de ler o que existe nas entrelinhas das esferas sociais, econômicas e educacionais. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido com a realidade, apresenta-se como algo dado, estático e imutável, pronto e acabado.

As técnicas não são neutras para serem transplantadas de um contexto a outro sem trazer conseqüências, onde a alienação do profissional o impede de ver o óbvio. Este é incapaz de distinguir os fatos históricos que ocorrem.

Esse profissional não se compromete com as mudanças, porque tem medo de correr o risco próprio da aventura de criar, de lançar-se ao compromisso que exige coragem.

Para que essa situação seja transposta é necessário, antes de tudo, a decisão política e profissional dos membros da sociedade e lançar as próprias diretrizes do processo de desenvolvimento nos diferentes setores, possibilitando a superação do atraso científico-tecnológico e permitindo o comprometimento verdadeiro com o homem concreto e com o país.

O amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e porque, sobretudo, temos que lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã (FREIRE, 2000).

2.4 O Compromisso Social da Universidade

As constantes mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade mundial têm seu reflexo na esfera nacional, regional, local e inevitavelmente nas instituições. Analisando historicamente a universidade, percebemos que nesses mil anos ela passou por muitas transformações que deixaram marcas, positivas e negativas, em sua estrutura, as quais tornaram-se características dessa instituição.

Consideramos as seguintes questões como características da universidade: autonomia universitária, criticidade, publicidade, pensamento conservador e corporação.

Desde seu surgimento a universidade vê-se confrontada com seu entorno social, o que não é diferente na atual conjuntura.

Minogue (1981) aponta que as universidades, desde seu surgimento, têm revelado uma longevidade e uma surpreendente capacidade de decair e de ressurgir, distinta de qualquer outra instituição.

Desde os primeiros tempos a universidade também é alvo de críticas. De um lado, os que a defendem apaixonadamente como “templo de saber”; de outro, os que a acusam de se ocupar de matérias fora dos círculos destinados à prática. Esse dilema parece acompanhar a universidade desde seu surgimento.

De acordo com Buarque (1994), a universidade se origina numa época de transição, a Europa passa da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo espiritual e eterno para o mundo terreno e temporal, da Idade Média para a Renascença. A Universidade é elemento de novos tempos e de novo paradigma, responsável pelo grande avanço do conhecimento que ocorreu nos séculos seguintes.

Na Idade Média, a universidade era a responsável pela formação intelectual do clero. No Renascimento ajustou-se aos anseios da nascente burguesia. Na era Moderna tornou-se formação especializada, voltada para carreiras acadêmicas e de profissionais liberais.

A modernidade anuncia-se como o grande momento da humanidade, a possibilidade de construir o novo mundo. É nesse contexto que se evidencia a incapacidade da universidade em acompanhar as exigências do liberalismo, do capitalismo, da industrialização, enfim, a própria dinâmica do mundo (BUARQUE, 1994).

No século XX a universidade foi o agente de modernização, através da revolução técnica, e centro gerador do saber da sociedade de consumo. Buarque (1994) considera que seus cursos voltaram-se para carreiras técnicas com formação mais rápida e eficaz, menos complexa e menos humanista. A segunda metade do século XX foi, em todo mundo, o período de máximo crescimento da universidade. Houve aumento no número de universidades, alunos, e a profissionalização dos professores. A universidade que era contestadora, agora legitima os propósitos da civilização industrial e se torna carreirista.

A legitimação é percebida através da nova orientação da universidade, como afirma Castanho (2000), que no atual contexto a universidade é neoliberal, pois a sua orientação não é mais para as necessidades da nação, e sim para as exigências do mercado. Trata-se apenas de mais um empreendimento como outro qualquer. Sua administração atende aos requisitos da eficiência gerencial e não ao reclames da participação política; essa instituição não tem o compromisso de melhorar a vida social, pois essa questão agora cabe ao jogo do mercado.

Essa é uma instituição, onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não, onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Assume, ainda, um caráter globalista, porque a cultura global é a que importa. Nação e particularidades diferenciadas não ocupam sua pauta. A sua pesquisa não contempla o homem concreto que vive em suas cercanias.

Pluralismo, universalismo, solidariedade, ética e excelência, princípios norteadores da universidade, são agora descartados para que a essa possa assumir tantas formas, quanto seja a necessidade e exigência do mercado (CASTANHO, 2000).

No caso particular do Brasil a universidade surgiu tardiamente, somente na década de 20 foi criada a primeira universidade, baseada no modelo europeu. Na década seguinte ela modifica-se e incorpora o conceito de universidade como “*centro livre de debates das idéias*” (LUCKESI, 1984, p. 38).

Brandão (1997) identifica que a modernização das universidades brasileiras ocorreu de forma lenta, devido à instabilidade político-econômica verificada na história do país, e que haverá uma longa caminhada até que se consiga um ensino superior de boa qualidade, que atenda aos anseios da sociedade, traduzidos numa universidade que cumpra com seus “*nobres objetivos de produção e disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia*” (p. 58).

As universidades brasileiras foram criadas para reduzir a necessidade de importação de ciência, tecnologia e saber, para formarem as elites dirigentes e para atuarem como motor de desenvolvimento (BARROS; LEHFELD, 2000; BUARQUE, 1994).

A universidade brasileira apresentou nos últimos 30 anos, três momentos importantes.

Brandão (1997) aponta que o primeiro termina no início da década de 60, ocasião em que a universidade era praticamente uma cópia das instituições elitistas européias, com número reduzido e homogêneo de alunos, formando a elite dos bacharéis. Seu papel era servir de sustentáculo para a elite política a serviço da classe dominante.

O segundo momento, foi a abertura da universidade para a modernização, ocorrida com a LDB, criação da Universidade de Brasília e a Lei n.º 5.540, de 1968, significando a massificação do ensino superior e, tendo como má consequência a substituição do pensamento pelo conhecimento.

O terceiro momento é o que caracteriza a universidade na década de 80, com queda brusca das matrículas, da qualidade do ensino e da motivação dos docentes. Tudo isso causado pelas sucessivas crises econômicas e, conseqüentemente, pela diminuição dos recursos financeiros direcionados ao ensino superior.

Nesses distintos momentos é possível perceber que a ambigüidade marcou a universidade em suas ações. Ao mesmo tempo em que era agente do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, também formava profissionais descompromissados com a realidade nacional.

Embora a universidade, ao longo de sua história, seja considerada o elemento chave para a construção utópica de um mundo mais justo e mais igualitário, graças à ciência e a tecnologia que permitiram grandes avanços nas mais distintas áreas, a realidade evidencia que não foi isso que aconteceu.

A partir dos anos 60 o modelo técnico científico mostra seu esgotamento quando diversos movimentos colocam em dúvida os valores do consumismo como projeto de vida humano. Nesse momento a *“comunidade acadêmica percebe que o descompasso entre avanço técnico e o retrocesso utópico tem como lógica a falta de uma ética que regule o uso do conhecimento que a universidade desenvolve”* (BUARQUE, 1994, p. 29).

Nesse descompasso a universidade se vê em crise e desafiada perante seu novo papel no mundo atual. As mudanças ocorrem incessantemente e de diferentes formas. Mais que nunca é preciso que a universidade renove seu saber e possa realizar seu destino *“de estimular e desafiar a razão, de libertar a inteligência para a plenitude de sua possibilidade”* (SANTAYANA apud BUARQUE, 1994, p. 12).

Assim como Marcovitch (1998), entendemos que a missão acadêmica se reconceitua em cada época e, em nenhum momento será definida com exatidão no decorrer da história.

Para enfrentar os desafios deste mundo em constante alteração, Castanho (2000) acredita que a universidade tenha que ser crítica, cultural e popular. para, dessa forma, poder tirar a comunidade do seu entorno do fundo do poço, da miséria social e cultural. Que ela própria não se deixe arrastar pela mediocridade. Que sua competência cultural seja forte, mas, não uma força qualquer, e sim a força que advém dos trabalhadores, dos excluídos, não apenas do sistema educacional.

As universidades devem estar comprometidas com a problemática de seu tempo e de seu entorno como instituição pensante tem uma importante contribuição a prestar no prolongamento e melhoria da vida humana (CASTANHO, 2000; MARCOVITCH, 1998).

Machado (2001) corrobora com esse pensamento quando afirma que a universidade não pode fechar-se em si mesma, nem estar distanciada da realidade que a cerca. Ela deve levar em conta as transformações sociais e seu trabalho e pesquisa devem ser significativos. Aponta ainda que a universidade deve ser capaz de questionar-se, não pode estar atrelada somente às demandas sociais produzindo trabalhos apenas com fins aplicativos e lucrativos.

A universidade deverá manter o equilíbrio de suas atividades produtivas, entre as necessidades locais e universais, entre o papel de cultivar o existente e de renovar-se, construindo uma ponte entre o velho e o novo, entre o tradicional e o inovador, entre o erudito e o popular.

Castanho (2000) e Marcovitch (1998) são unânimes em afirmar que, a universidade não pode guiar-se simplesmente pela economia do mercado, sem coesão social, que transforma os indivíduos em meros consumidores. Quando o mercado passa a ser o fim e não o meio, a cidadania será fatalmente prejudicada.

A universidade, como centro irradiador de valores humanos, deve estar a serviço do conjunto da sociedade, e seu objetivo final não pode ser apenas o lucro, pois, desta forma estará produzindo “*o homem útil, só e mudo*” (SILVA JÚNIOR, 2000, p. 325) e não é esse o brasileiro que desejamos para o século XXI .

O sentimento e o gosto pela utopia são apresentados por Buarque (1994) como algo de grande importância neste momento em que a humanidade parece ingressar em sua mais séria ruptura com o passado, rumando para futuro. Quebram-se valores, teorias e modelos. A universidade deve ser o local onde essa quebra manifeste-se, como um incentivo ao pensamento.

A universidade é um desafio para todos os países e apresenta graus e escalas variadas de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada nação. No século XXI a universidade será chamada a executar determinados papéis baseados na sua própria história, no sistema educacional e nos avanços ou retrocessos sociais de cada país e devera estar apta para cumprir com seu compromisso social.

2.5 Práticas Corporais Tradicionais

Embora este trabalho trate de PCAs, referimos-nos também às práticas corporais tradicionais. Faremos essa abordagem no contexto da educação física, que é uma prática pedagógica e aborda formas de atividades corporais como: jogo, dança, esporte e ginástica, temas que fazem parte da cultura corporal (SOARES et al., 1992). E, desde algum tempo, fazem parte do currículo dos cursos de educação física, sendo práticas já consolidadas no imaginário desta, embora nem todas sejam implementadas pelos profissionais que atuam nessa área.

Podemos denominar de práticas corporais tradicionais as seguintes manifestações: o jogo, a dança, a ginástica e o esporte. Abordaremos cada um desses itens separadamente.

2.5.1 O jogo

O valor do jogo pode ser ressaltado como elemento viável para a aquisição da consciência cultural, já que pode promover e instaurar no indivíduo o respeito pelos valores de diferentes culturas, provendo o ímpeto dessas diferenças, além de possibilitar novas experiências enriquecedoras (SCHWARTZ, 1997).

Falar em lúdico é falar de jogo, de lazer, e de criatividade, entre inúmeros outros aspectos que se encontram envolvidos com essa temática. De acordo com Machado (1994), o jogo se funde na origem da cultura, sendo sua realidade interdependente, pois o jogo é tido como um dos fenômenos mais naturais do comportamento humano, incluindo numerosos valores, um incalculável conjunto de elementos transgressores da realidade, e portanto, oposto aos moldes da ordem social adulta. O jogo possui um encanto particular. É como se o tempo parasse e a única coisa com valor seria “jogar”.

A conduta lúdica, ou o comportamento de brincar, segundo (LORENZ, 1995) também está presente nos animais, onde o ato de brincar ocorre através de uma motivação autônoma e num campo ausente de tensão, assim como nos seres humanos.

O comportamento de brincar pode apresentar diversas funções, destacando-se a socializadora, onde a troca de papéis, assumindo a perspectiva do outro é marcante; a comunicativa, onde se ampliam as possibilidades de utilização de diferentes formas de linguagem, onde a criança aprende sobre seu mundo, podendo desenvolver a capacidade de recriá-lo, conforme o que ela compreende dele. A brincadeira não é o único modo de apreensão da cultura, mas é de extrema importância para tal (SCHWARTZ, 1997).

Buscando entender melhor esse fenômeno recorreremos a Huizinga (1971), evidenciando que, mesmo em sua forma mais simples, o jogo é mais que um fenômeno fisiológico, ou mesmo, reflexo psicológico, transpõe as limitações fisiológicas e biológicas. É função com determinado sentido. No jogo transcende-se as necessidades imediatas da vida conferindo sentido e ação, a presença de um elemento não material em sua essência.

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados através de análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo (HUIZINGA, 1971, p. 5).

Esse mesmo autor mostra que a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, sendo impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, limitar-se-ia à humanidade, não estando sua existência ligada ao grau de civilização ou concepção de universo. A existência do jogo confirma a natureza supralógica da situação humana. Se os animais brincam é porque são algo além de seres mecânicos. *“Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional”* (HUIZINGA, 1971, p. 6).

Lorenzetto (2001a) afirma que o jogo garante a integridade do homem, reúne ainda a coragem de ser, de despertar, de sentir, de criar, de brincar e de compartilhar, e o mundo se revela como tempo e espaço onde o homem joga e desenvolve sua humanidade. Sob essa ótica o autor propõe que o *“jogar apresenta-se como um sistema aberto de energia, de motivação e de comunicação. Jogar é um meio de valorização da vida e aceitação da morte, que tenta evitar a devastação desnecessária do ser humano e de sua humanidade”* (p. 53).

Concordamos com o presente autor nessa proposta que valoriza a vida e vê no lúdico o elemento capaz de tornar os homens mais humanizados, e que o jogo desperte no corpo outros tantos sentidos que passam despercebidos, mas que em algum momento da vida precisam ressurgir, manifestar-se com espontaneidade e autenticidade da totalidade humana.

No enfoque dado por Lorenzetto (2001a) a ação de brincar (atividades sem regras ou regras simples) e jogar (atividades com regras mais elaboradas, regionais, nacionais ou internacionais) possibilitam ao homem a construção de si e do mundo. Além do que são formas expressivas e comunicativas do ser humano.

Abbagnano (2000) traz o jogo como sendo atividade, ou operação, que se exerce, ou se executa, por si mesma, e não pela finalidade à qual tende ou pelo resultado que produz. Por este caráter, Aristóteles aproximou o jogo da felicidade e da virtude, pois essas atividades também são escolhidas por si mesmas e não são necessárias, como as que constituem trabalho. Abbagnano (2000) cita que, para Kant, jogo é uma ocupação por si só agradável e não necessita de outro objetivo. Kant foi também o primeiro a empregar filosoficamente o conceito jogo, variado, livre das sensações (que não vise um objetivo), produz prazer porque favorece a sensação de saúde, haja, ou não, em nosso juízo racional, prazer pelo objeto, ou mesmo fruição. A importância crescente atribuída à atividade lúdica e à multiplicidade de funções a ela atribuídas em vários campos não modificaram seu conceito, que continuou sendo o mesmo formulado por Aristóteles: atividade que tem fim em si mesma e que é procurada e exercida pelo prazer intrínseco, e não pelo efeito ou pelo resultado que dela deriva.

Mas esse mesmo conceito deve sofrer algumas retificações como por exemplo, a contraposição, que ele implica, atividade lúdica e trabalho. Essa contraposição nem sempre se verifica e nunca é tão radical. Muitos trabalhos podem ser (ou tornar-se)

interessantes e, se isso acontecer, passam a ser fins em si mesmos e adquirem, no todo, ou em parte, um caráter lúdico. É difícil supor que as infinitas formas que o trabalho assumiu, ou assumirá, possam vir a tornar-se interessantes e lúdicas, mas o fato de algumas delas serem, ou poderem vir a ser, elimina em princípio essa contraposição, definindo ludismo como uma possibilidade, em algumas atividades humanas, mais que como expressão da natureza de um grupo de atividades.

Existem algumas tendências que vêem o jogo em contraposição ao trabalho. O trabalho é caracterizado por sua utilidade, trabalha-se em vista de um resultado desejado, para a criança o jogo não é utilitário. O trabalho adulto é interesseiro, em geral para ganhar dinheiro, com uma finalidade exterior ao trabalho. O jogo da criança é gratuito, não se realiza com um fim exterior, a finalidade está nele mesmo, é uma finalidade de alegria. O trabalho do adulto é imposto de fora. O jogo da criança é livremente escolhido, desejado e aceito. O trabalho adulto nem sempre é aprazível ou interessante, já o jogo constitui sempre uma fonte de prazer para a criança, encerra sempre o prazer de uma dificuldade superada (JACQUIN, 1963).

Somos contrários a essa tendência, porque não vemos o jogo como sendo oposição ao trabalho, pois existe no trabalho a possibilidade de tornar-se uma atividade lúdica, interessante e ser um fim em si mesma, e nessa visão de oposição isto não seria possível.

É a atividade lúdica, vivenciada pelas crianças, que lhes permite ultrapassarem os limites sociais, pois todas as crianças brincam onde quer que se encontrem: ruas, praças, parques, avenidas, escolas, clubes, etc., e sentem imenso prazer nisso descobrindo e construindo um mundo só para si. Santin (1994) afirma que brincar é uma atividade que não admite dualismos antropológicos. É a imaginação construindo uma paisagem harmoniosamente unificada de forma indissolúvel. *“O mundo do brinquedo não tem fissuras, é sempre totalidade, começa por inteiro e acaba por inteiro. Quem brinca sabe: não há espaço para outras preocupações, a não ser o brincar”* (SANTIN, 1994, p. 163).

O jogo propicia à criança sua interação com o mundo, além de ser uma oportunidade para despertar a criatividade. De acordo com Alves (1993), *“brincar é uma atividade não-produtiva”* (p. 96), brincar não produz objetos, mas proporciona prazer, a alegria, é um fim em si mesma. E porque brincar produz prazer é que não

precisa exibir nenhum produto objetivo para se justificar. Segundo esse mesmo autor, foi esse fato, que levou Freud a identificar a dinâmica da magia, com a dinâmica do jogo do brinquedo. Na magia o homem se satisfaz com uma simples representação do desejo satisfeito, isso pode ser comparado ao brincar das crianças. Nessa ótica, não há como negar que a lógica do brinquedo implica numa negação radical da lógica de nossa moderna sociedade, que tem como dogma central que o homem deve ser justificado pela sua produção.

Esse homem tem sua humanidade definida através de sua função, que está ligada à estrutura determinante do poder. Sendo o mundo controlado por dois pólos: produção e consumo, e esse último determinando o modo para julgar o bem estar das pessoas, como seu grau de humanidade e felicidade. A sociedade é dominada pelo dogma da produção, túmulo da criança e fim do brinquedo, considerando que a expansão dos objetos produzidos e consumidos implica na repressão da energia humana direcionada à alegria. Brincar representa uma crítica radical à presente sociedade, e uma subversão de seus valores, de acordo com Alves (1993).

Nesse sentido, nota-se que a presença de valores relacionados ao lúdico, ao jogo, ao brincar, não são valorizados pelos adultos, esquecendo, até mesmo, que já foram crianças, e a lógica que passa a reinar é a de produzir com determinadas finalidades, pois no pós-modernismo o domínio da cultura passa a ser considerado uma prática material. No global, a produção da cultura no sentido mais amplo, de signos, representações, imagens, e mesmo, de “estilos de vida”, superou os mais antigos modos de produção de quantidades tangíveis e calculáveis de bens e serviços, e isso se refletiu, também, nas atividades relacionadas ao lúdico e a própria maneira de percebê-lo (CONNOR, 1996).

“Que o lúdico possa criar um novo ser humano, a ponto de provocar-lhe o desejo de ser criado e recriado à sua própria imagem e semelhança” (LORENZETTO, 2001a, p. 56).

2.5.2 A dança

Falar de dança é falar do homem, que, desde tempos imemoriais expressa alegrias, tristezas, oferendas, amarguras, dores, iras, afetos, temores, júbilo, gratidão e inúmeros sentimentos através dela. Como o homem, esta vai adquirindo novas formas, que em cada momento vão se revestindo com as cores do ambiente. Talvez seja por isso que a dança é tida como a forma mais completa de comunicação inventada pelo homem. E o dançar seria o modo de comunicar ao outro o que há em nos, o que nos aproxima, nos separa, nos limita, nos liberta, nos permite ousar a sonhar.

Não é possível precisar com certeza como ocorreu a evolução cronológica da dança. Nesse campo podemos fazer idealizações aproximadas de como as coisas aconteceram, e não o que realmente aconteceu.

Caminada (1999) aponta que o homem do paleolítico inferior, mesmo lutando pela sobrevivência, dirigiu sua atenção para algo imaterial. Caminada (1999) e Ossona (1988) afirmam que a dança surgiu dessa necessidade do homem expressar emoção, uma necessidade interior, um apelo misterioso, muito mais próximo do campo espiritual do que do físico.

Nas formas mais elementares a dança imitava as forças da natureza, e essa imitação traria a posse dessas forças. A dança era uma manifestação naturalista.

Mendes (1985) assevera que os registros relacionados à dança datam do paleolítico superior, momento em que os homens andavam em pequenos bandos isolados, tendo como preocupação central coletar alimentos. Não se têm provas de que prestassem culto a alguma divindade, ou mesmo crença de vida após a morte, nem mesmo que detivessem um pensamento lógico. Eram guiados pelo pensamento mágico, acreditando ser possível alcançar determinados objetivos pela via da representação pictórica, conforme os desenhos encontrados nas paredes e tetos das cavernas por eles habitadas.

Ritos e cultos foram substituídos pela magia e feitiçaria no neolítico. Os espíritos passaram a ser adorados pelos homens, e os mortos cultuados e enterrados. A dança já ocupava um papel importante nas cerimônias e cultos, sendo a arte dominante no período, executada principalmente por magos e sacerdotes. É provável que fossem acompanhadas por alguma espécie de música (RAMOS, 1982).

Mendes (1985) aponta que no “*princípio os homens deviam dançar nus, quando a dança tornou-se parte do elemento ritual, e sua execução quase que só um privilégio dos sacerdotes*” (p. 9). Eles se envolveram com amuletos na idéia de que assim teriam mais forças no enfrentamento dos poderes sobrenaturais e da natureza.

O florescimento das distintas civilizações foi dando forma à dança, que a cada momento se estruturava, adquirindo características do grupo étnico social que a praticava. A primeira organização foi a circular, com homens e mulheres sem ordem até fechar a roda, relacionando-se, ainda, com o teatro em suas primeiras formas.

A dança era dividida em dois tipos: dança sagrada e dança profana. A dança sagrada fazia parte de cerimônias religiosas, ritos de iniciação, passagem, enfim, estava ligada ao aspecto humano transcendental, podendo conter nuances erótica, lasciva, guerreira, venatória, propiciatória de chuvas, de fertilidade humana ou da natureza.

Fontanella (1995) considera que a distância entre a dança sagrada e profana é própria do homem dividido. Fora desse contexto a dança era uma forma de existir, pois regulava os momentos mais significativos da existência: o nascimento, a morte, a colheita, a reprodução, a imolação, etc. Esse autor evidencia que,

A dança igualava o ritmo da existência ao ritmo da natureza do universo. Aqui se pode falar de consonância. E acrescenta-se que, entre os povos míticos, o homem é sempre o “nós” e não o “eu” segregado, das culturas modernas (FONTANELLA, 1995, p. 104).

Percebemos que o pensamento julgou-se superior ao corpo, criando pólos que se repelem mutuamente, afastam-se de suas raízes. O homem não material tornou-se estranho a seu corpo material, ignorando a energia vital que circula e regula as funções desse corpo, pois é a energia que liga todas as coisas do universo, ou seja, o corpo humano é um sistema dinâmico de energia (DOUGANS; ELLIS, 2001).

O homem expressava esse sistema dinâmico de energia quando celebrava sua dependência radical do universo com o máximo respeito. Vemos que “*A dança não era diversão, era a reverência máxima às origens, era consonância com as origens*” (FONTANELLA, 1995, p. 105).

A Antiguidade Clássica traz inúmeras referências sobre a dança, entre elas as danças circulares do coro cíclico, pois entre os gregos a dança era parte dos rituais religiosos, antes de ser uma manifestação teatral (MENDES, 1985; PORTINARI, 1989). Esses acreditavam na magia da dança através de máscaras nos rituais, dando-lhes

liberdade de ação. Como o povo grego era altamente politeísta, existiam variadas ocasiões para se dançar em honra dos deuses.

Na civilização grega, a dança atingiu seu apogeu devido a sua integração com outras artes, além da contribuição dos filósofos Platão, Aristóteles, Sólon e Pitágoras. A arte da dança se tornou acessível a todos os cidadãos. No século III d. C., Ateneu lamentava, dizendo que nos tempos idos a dança tinha sido digna dos homens livres, que se tornavam melhores quando dela participavam (MENDES, 1985; SANTOS, 2001).

Os gregos acompanhavam a dança com cantos, tanto de intérpretes, como de assistência. A dança constituía parte fundamental da educação. Realizada de várias formas, era empregada a partir dos cinco anos até o limiar da velhice.

O declínio da cultura grega levou a dança a perder a respeitabilidade, sendo vista apenas como entretenimento e espetáculo. Com o domínio do império romano, a dança profissional sai de cena, pois a cultura romana via a dança de maneira diferente da dos gregos. Eis porque ela declinou totalmente, voltando em cena somente com o Renascimento.

Na Idade Média, a Igreja assumiu o domínio de todas as esferas e, do público ao privado, tudo passava pelo seu rigoroso controle. Via nas danças populares um conteúdo pagão, ligado às antigas religiões, sendo tenazmente combatidas.

Mesmo com essa atitude aguerrida, a Igreja não conseguiu exterminar danças e nem a admiração do povo por essas manifestações. Dançarinos e atores, durante a Alta Idade Média, não deixaram morrer a dança e o teatro. Continuaram a apresentar-se nas feiras, nos burgos nascentes, nos limites dos castelos, e os nobres começaram a imitar essas representações com alterações, que então, foram levadas para os salões da nobreza, transformando-se em danças da corte. No decorrer da Idade Média, a dança foi desenvolvida como recreação e não como atividade profissional. Era realizada de maneira desorganizada, sem lugar fixo, sendo praticada pelos membros da nobreza, bem como pelas camadas populares.

O Renascimento rompeu com a visão ascética e triste da vida, uma forte característica da Idade Média, e dá lugar a uma concepção humana, risonha e prazenteira da existência. O ressurgimento da atividade comercial possibilitou o

desenvolvimento das cidades. Essa dinâmica urbana gerou necessidades em termos de arte e cultura (LUZURIAGA, 1979).

Nesse momento, o homem concentrou seu olhar para si próprio e para as questões do cotidiano, deixando de lado a religiosidade. As novas formas de pensar e de expressar artisticamente nasceram dentro dessa sociedade agitada por profundas transformações e marcada por uma intensa vida urbana.

Na arte, a criação era intensa e inovadora, tendo sido a Itália o centro dessa nova produção cultural. A dança teve seu desenvolvimento através de festas, cerimônias e divertimentos que então faziam parte das atividades sócio-culturais da aristocracia (SANTOS, 2001).

O desenvolvimento da dança através dos tempos foi se tornando complexo, sendo executada, por pessoas ou grupos específicos, em palcos, ou outros espaços. Tornou-se conhecida como balé, que começou a delinear-se na renascença, união da dança, música, artes plásticas e declamação. Era uma manifestação cultural inerente ao homem e uma das linguagens que o indivíduo dispõe para expressar sentimentos, emoções e valores, refletindo as relações sociais e culturais onde se encontra inserido.

Esteticamente, a dança pode ser considerada como a mais antiga das artes, capaz de exprimir as emoções humanas, dispensando para tal a palavra, sugerindo ilimitadas imagens e associações carregadas de riqueza e vitalidade. A dança pode ser considerada como uma das expressões mais representativas dos diversos aspectos da vida humana. Uma linguagem que possibilita transmitir sentimentos e emoções vividas nas distintas esferas da vida, como trabalho, costumes, hábitos, saúde, guerra e religiosidade (SOARES et al., 1992).

A arte do movimento passou por mudanças juntamente com os homens. As transformações que ocorreram, e vêm ocorrendo, podem ser sentidas na dança e nas demais manifestações. A dança aperfeiçoou-se enquanto fonte artística, *“necessidade de expressão e linguagem gestual, na qual motivos culturais, sociais, econômicos, políticos, psicológicos, entre outros, têm levado pessoas a dançar”* (SANTOS, 2001, p. 2).

De acordo com Ramos (1982), *“a dança expressionista englobava a escala de todos os sentimentos humanos, a ânsia e a dor, o sofrimento e a alegria, a glorificação*

e a burla, a deificação e o ludíbrio, o mais sublime sentimento e a mais vulgar obscenidade” (p. 111).

A dança, como conteúdo a ser abordado nos currículos dos cursos de educação física, preenche um lugar importante, sendo, em grande parte dos cursos, uma disciplina de caráter teórico-prático, evidenciando a importância de um estudo voltado às práticas corporais que integram o universo de homens e mulheres em sociedade, constituindo conhecimento imprescindível ao profissional em formação. O entendimento da dança em seus diversos aspectos de efetivação (primitiva, clássica, moderna, religiosa, salão e outras), além de sua aplicabilidade no contexto da educação física deve estar presente de maneira clara, ou seja, como, por que e para que ensinar, pesquisar e desenvolver estudos relacionados à dança (LARA, 2001).

Concordamos com Lara (2001) que afirma que as práticas corporais, potencializadas através da dança, evidenciam um campo de conhecimento fundamental à educação física, pelo seu amplo repertório de movimentos criativos, lúdicos, culturais e estéticos, balizados pela sua dinamicidade histórico-social.

2.5.3 A ginástica

A ginástica, considerada um dos meios mais importantes de educação física, foi se desenvolvendo ao longo de muitos séculos. Os exercícios ginásticos eram empregados desde os tempos remotos nos países do Antigo Oriente.

Na sua origem a ginástica era a arte de exercitar o corpo nu. Incluindo outras atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas, evoluindo para formas esportivas influenciadas por diferentes culturas (SOARES et al., 1992).

Ramos (1982) relata que a ginástica era praticada no Antigo Egito, podendo até mesmo ser considerada superior a dos gregos. As diferentes imagens encontradas levam a crer que eles possuíam um sistema de educação física bastante completo. A ginástica egípcia era muito distinta da que existe atualmente: esse povo conhecia muitos exercícios utilizados para desenvolver a força muscular e o adestramento no combate, recorrendo ao uso de pesos, lanças, troncos de árvores e demais materiais.

Nas figurações egípcias encontradas nos monumentos é muito freqüente a presença das pessoas realizando exercícios como, flexão do tronco, ponte, saltos mortais para trás, e exercícios da atual ginástica de solo, em pares, ou de forma individual.

Nessa perspectiva, vemos que a ginástica, assim como a arte, dança, e demais conhecimentos que formam o patrimônio cultural da humanidade não são frutos de um único povo, mas das infinitas junções e transformações que ocorreram ao longo da história.

A ginástica já havia sido praticada por outros povos, porém como meio e método de educação física ela surgiu na Antiga Grécia. De acordo com Ramos (1982) a ginástica era destinada a facilitar o parto, auxiliar no crescimento, e usada como tratamento de epilepsia, sendo considerada por Platão a “*ciência dos efeitos de todos os exercícios*”.

Na civilização Ocidental, o grandioso e o belo são fundamentados no Helenismo. O exercício não foi exceção. A exercitação do corpo constituía o alicerce da formação do espírito e da moral. Platão afirmava que a ginástica, unia aos cuidados do corpo, o aperfeiçoamento do pensamento elevado, honesto e justo (RAMOS, 1982).

Na Grécia os exercícios físicos e as manifestações artísticas eram tidos como irmãos. A Grécia toda era um imenso campo de práticas de exercícios físicos, grandemente influenciados pela mitologia. Ésquilo exigia que todo grego fosse um competidor, pois durante a realização dos jogos olímpicos todos os conflitos cessavam, para celebrar os jogos em honra de Zeus e dos outros deuses.

Quando Olímpia entrou em ruínas deixou para as futuras civilizações o seu ideal sagrado de valorizar os exercícios como agente de educação (RAMOS, 1982).

Com o avanço e domínio do Império Romano a ginástica é levada para Roma e adotada como ensinamento e preparação física do exército. Esses fizeram uso de aparelhos especiais de ginástica.

No período feudal a ginástica foi quase esquecida, ainda que nos exercícios dos cavaleiros houvessem exercícios semelhantes à ginástica, esses não julgavam-na como importante no sistema geral de educação física dos senhores feudais.

O Renascimento trouxe a preocupação do desenvolvimento da juventude em todos os aspectos e a ginástica era o melhor meio de conseguir o fortalecimento da

saúde e forças físicas do homem, além de ser de grande valia para o exército. (BRIKINA, 1989).

A partir do século XVIII, na Europa Ocidental, já se alinhavam várias tendências da ginástica. Em uma dessas tendências a finalidade era o fortalecimento da saúde. Uma segunda corrente afirmava ser o domínio de complicados movimentos do corpo sobre aparelhos especiais (BRIKINA, 1989).

Nos séculos XVIII e XIX ocorreu o desenvolvimento da ginástica pedagógica e higiênica, influenciada por Jean J. Rousseau, Pestalozzi e outros.

Segundo Cornejo (1999) e Ramos (1982), Rousseau afirmava que era necessário ao aluno exercitar o corpo para cultivar as forças da sua inteligência. Ao exercitar os órgãos do corpo preparava-se o homem para a vida, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e para o fortalecimento de sua saúde.

Pestalozzi elaborou um método analítico que empregava amplamente a ginástica atual. Foi um dos fundadores da teoria e metodologia da ginástica. Suas idéias tiveram apoio da burguesia intelectual daquele tempo, sendo que muitos tentaram colocá-las em prática. Para esse autor a educação significava desenvolver naturalmente, de forma progressiva e sistemática, todas as forças, e o exercício físico contribuía para o desembaraço do corpo e das qualidades intelectuais (RAMOS, 1982).

No final do século XVIII as bases teóricas da ginástica contemporânea foram determinadas, e no século XIX desenvolveram-se os sistemas burgueses nacionais (BRIKINA, 1989; KOLYNIK FILHO, 1996). Os três principais sistemas nacionais de ginástica refletiam as três principais tendências da ginástica.

O sistema ginástico alemão estava destinado a dominar os movimentos complexos, preferencialmente sobre aparelhos ginásticos especiais. Mais tarde dessa corrente surgiu a ginástica desportiva.

No método adotado pelos franceses a ênfase estava em obter hábitos aplicados à vida militar. Nasceu aí a ginástica militar de campanha, e especial.

O desenvolvimento das qualidades motrizes, especialmente a força, era a tendência do sistema sueco. Desse evidenciou-se a ginástica de desenvolvimento geral do corpo e demais variantes.

A ginástica alemã nasceu durante o tempo de ocupação da Prússia por Napoleão Bonaparte. Friederich Jahn fundador e organizador da ginástica nacional alemã, quis

utilizar essa situação como meio de preparação militar da juventude. Ela era constituída de exercícios sobre aparelhos ginásticos e para sua realização era necessário força, destreza e manejo dos movimentos nas diferentes posições do corpo. Essa ginástica tinha um caráter educativo, ou seja, a influência dos exercícios sobre o organismo não era considerada. A ginástica prosseguiu o seu desenvolvimento na Alemanha sendo considerada um sistema de ginástica nacional (BETTI, 1991).

Na França o Coronel Amoros, juntamente com seus seguidores criou o sistema francês de ginástica; que era destinada à preparação dos soldados e oficiais. Segundo esse, os exercícios ajudavam a adquirir hábitos necessários a vida, sobretudo em momentos de guerra. Eram exercícios militares aplicados, sendo que na execução de alguns desses exercícios eram utilizados aparelhos que serviam de obstáculo.

Esse sistema teve grande repercussão fora da França, sendo inclusive adotado pelo exército brasileiro.

A ginástica Sueca, era também conhecida como ginástica higiênica, era amplamente divulgada e foi a base da ginástica escolar em muitos países. Nessa tendência as tarefas de fortalecer e desenvolver o corpo humano eram destinadas à ginástica, onde o desenvolvimento físico era conseguido com exercícios específicos para cada parte do corpo.

No começo do século XX criaram-se vários sistemas de ginástica artística e rítmica, que na atualidade encontram-se dentro de uma das variantes da ginástica desportiva. Além de serem bastante diferenciados, os tipos de ginástica básica são aplicados para diferentes grupos da população (BRIKINA, 1989).

A ginástica multiplicou-se imensamente. Temos hoje uma infinidade de denominações, alto e baixo impacto, aeróbica, hidroginástica, ginástica holística, curativa, entre outras.

Hoje a ginástica encontra-se amplamente difundida, fazendo parte dos currículos de educação física como disciplina obrigatória.

2.5.4 O esporte

Na França do século XII aparece o termo desporte, usado na designação do conjunto de meios que permitem passar o tempo em boa companhia. Na Grã-Bretanha o termo foi abreviado significando os exercícios físicos próprios da nobreza (HUARD; WONG, 1990).

O esporte moderno deve uma parte de suas características atuais ao educador inglês, Thomas Arnold que, não foi criador de nenhum esporte novo. Seu maior feito foi o de moralizar o esporte, que para a aristocracia britânica não era uma ocupação social, mas sim, um rito. Uma parte das reformas pedagógicas introduzidas por Arnold, apesar de não interessar ao esporte, modificou-o completamente, transformando-o numa verdadeira instituição (HUARD; WONG, 1990).

A estruturação esportiva inglesa do século XIX contribuiu para a formação do esporte moderno, tendo por base unidades sociais (clubes), regras e regulamentações que possibilitaram a internacionalização das modalidades esportivas. Isso foi possível porque os esportes ingleses difundiram-se rapidamente, no início entre as elites sociais de outros países europeus e, também entre as classes operárias. O futebol foi o que se popularizou mais rapidamente na Europa e nos outros continentes (BORTOLIN; MONTAGNER, 2000; SOARES, 1995).

O esporte é hoje uma prática universal, que pode ser considerado como o fenômeno cultural mais representativo do século XX. Esse acontecimento deve-se à propagação das modalidades esportivas e também à restauração do movimento olímpico, ocorridos entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Segundo Tubino (1992) o conceito de esporte completava-se na perspectiva de competição de alto rendimento, o sofreu alterações quando ocorreram os primeiros interesses políticos desejando usar os acontecimentos esportivos como instrumentos ideológicos. Hitler foi o primeiro, mesmo fracassando em sua intenção de mostrar ao mundo a suposta supremacia ariana, nos Jogos Olímpicos de 1936.

Com o final da segunda guerra mundial, e o início da “guerra fria” o esporte novamente torna-se o cenário das disputas políticas e ideológicas, agora entre capitalismo e socialismo. Disputa que se acirrava a cada novo evento, a vitória a

qualquer preço, a evolução tecnológica permitiu grandes avanços também na área esportiva.

O esporte foi assumindo diversas formas no decorrer do século XX. Foi reconhecido como performance e alto rendimento e, do ponto de visto educativo é utilizado como fator de socialização, como atividade profissional, e reflete o modelo social vigente (RUBIO, 2000).

Transformado em espetáculo pelos meios de comunicação de massa, o esporte moderno é considerado o fenômeno mais importante no âmbito da cultura esportiva, onde as pessoas assumem o papel de meros espectadores e poucas vezes de praticantes. *“O desporto de hoje não se subtrai às profundas mudanças no contexto social que afetam todos os domínios da práxis humana”* (BENTO, 1995, p. 27).

O esporte pode proporcionar objetivos mais abrangentes como o de auto-aperfeiçoamento humano. Assim, o desporto quer, não apenas desenvolver o corpo, mas também assumir a tarefa de aperfeiçoamento moral. As atividades desportivas não se confirmam no resultado atlético, perseguem sempre o objetivo de aperfeiçoamento humano, da modelação, desenvolvimento e formação da personalidade e do caráter moral (BENTO, 1995).

2.6 Práticas Corporais Alternativas

As PCAs trilham um caminho diferente do tradicional. Referimo-nos ao esporte, ao jogo, à dança, à ginástica. As PCAs envolvem uma busca pela subjetividade, a não competição, a possibilidade de autoconhecimento, a sensibilização, o alongamento, a expressividade, a criatividade. Podemos ainda agregar as possibilidades da redução do esforço físico e também o oposto ao formal. Cabe aqui duas questões pertinentes para melhor entendimento das PCAs. Em que momento surgiram essas práticas? Com que finalidade surgiram?

Elias (1994) destaca que, o progresso da ciência e da tecnologia no século XX excederam por margem considerável os ocorridos em séculos anteriores. Isso melhorou o estado de saúde e, o padrão e expectativa de vida aumentaram. O progresso científico

passou a ser visto como um bem valioso, que permite o aprimoramento humano e um futuro melhor para toda a humanidade. O progresso tornou-se um ideal.

Mas com o avanço da ciência e da tecnologia, a idéia de progresso deixou de ser um ideal para muitas pessoas que, começaram a duvidar de um futuro melhor para toda a humanidade e das proposições científicas de progresso cada vez. E, nos conturbados anos 60 o mundo todo experimentou uma onda de movimentos que se contrapõem ao projeto modernizador.

Entre os inúmeros movimentos surgidos nessa época destacamos o movimento da contracultura, o feminista, o movimento negro, o pacifismo, a liberação sexual, as manifestações anti-guerra fria e a corrida armamentista/nuclear, o movimento anti-Vietnã e o movimento de maio de 68 (CASCINO, 2000).

Esses movimentos indicavam que havia algo de novo, que alguma coisa diferente estava nascendo no pensamento humano, um novo discurso para o planeta.

O movimento da contracultura será analisado no contexto desse estudo. Esse movimento buscava subverter o projeto modernizador e fugir das imposições ocasionadas por este. Dessa forma, esse movimento que é tido como o mais forte do século XX tinha como bandeira arranjos sociais comunitários e propostas naturalistas, em clara oposição ao artificialismo industrial e o formalismo da civilização.

Roszak (1972) descreve o movimento da contracultura como uma reação contrária à sociedade tecnocrata (obediente aos princípios científicos) que destitui o homem comum de suas competências, saberes e práticas, e as delegou a especialistas.

Turner (1974) aponta que os “hippies” escolheram fugir da ordem social atrelada ao “status” e adquiriram os estigmas dos mais humildes, vestindo-se como errantes. Apreciavam as relações pessoais mais do que as obrigações sociais. O interesse pelo sagrado se fazia presente, além da marcante espontaneidade.

Albuquerque (1999) vê no movimento da contracultura a reivindicação a liberdade e a autonomia subjetivas. Defendem ainda, a defesa da espontaneidade, o resgate da rusticidade do habitat, a nostalgia da vida em comunidade, a reconciliação corpo/mente e o modo de consciência, além da simplesmente intelectual.

Gabeira (1985) explica que, nesse momento se buscava criar estruturas que liberassem a criatividade e a capacidade de comunicação entre as pessoas. Num espectro mais amplo, motivar uma prática alternativa de massas. Com isso seria

possível construir uma nova sociedade, uma nova relação consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Para tanto, essa cultura alternativa buscou no oriente milenar, formas de viabilização desse ideal de práticas, um não à razão instrumental, dominar a emoção.

Houston (1992) aponta a divisão ocidental, entre corpo e mente, como um caminho de erosão física e perda real da inteligência humana, e suas conseqüências estão sendo sentidas em todo planeta. A racionalização, a objetivação do conjunto da mente, é um resultado direto da perda da percepção das funções sensório-motoras, como a incapacidade de usar uma extensão maior da percepção do corpo-mente para um entendimento mais sutil e complexo na solução dos problemas. O Holocausto do corpo-mente conduziu, muito simplesmente, ao holocausto ecológico, e conseqüente inadequação das soluções políticas e econômicas atuais.

Os jovens, os intelectuais e parcelas mais amplas da população começaram uma busca de novos valores no Oriente e no mundo primitivo. De acordo com Buarque, (1994) os artistas plásticos interessaram-se pela arte primitiva, como fizeram Picasso e Braque com as esculturas africanas. Os filósofos e escritores, como Huxley, Freud e especialmente Jung, cuidaram dos mitos, dos valores permanentes anteriores ao materialismo capitalista, guardados no recém-descoberto inconsciente.

Esse mesmo autor aponta que, é a partir da crise dos anos 60 que esse movimento se ampliou. Com a redescoberta do pensamento oriental, com a aceitação de formas alternativas de pensar, o ocidente começou a contestar seu materialismo como objetivo e como método de pensar. Surgiu uma valorização do uso da intuição, do sentimento, da globalidade. Ressurgiu uma prática de espiritualidade sem complexo de inferioridade. O holismo se firmou como prática intelectual.

Esses movimentos pretenderam mostrar que a humanidade não mais poderia buscar simplesmente o progresso e desenvolvimento econômico, havia outras questões a serem consideradas. Era “*preciso resgatar e tirar o indivíduo da massa, da totalidade, do conjunto descaracterizado*” (CASCINO, 2000, p. 31). As propostas desses grupos referem-se a uma maneira de pensar e agir fora dos padrões da modernidade ocidental e foram denominados de alternativos. Com o tempo novos arranjos e combinações apareceram como cultura alternativa, movimento alternativo, vida alternativa ou complexo alternativo.

A designação alternativo ganhou vida própria nos últimos 30 ou 40 anos, resultante do movimento da contracultura. A cultura alternativa, não satisfeita, foi buscar no oriente as soluções para as consequências do processo civilizador, “*No âmbito da cultura corporal, o ocidente moderno assiste, então um florescimento de saberes e práticas oriundos de tradições distantes da cultura ocidental moderna*” (ALBUQUERQUE, 1999, p. 8). Entre elas destacam-se a Yoga, o Do-in, o Tai-chi-chuan, formas diversas de meditação, medicina indiana, japonesa, chinesa, massagens e alimentação macrobiótica.

Dessa maneira, o reencantamento do corpo, proporcionado pela integração do ser com a natureza, expressa um indivíduo que escapa do desamparo a que estaria destinado pela imposição tecnocrática.

A ênfase dada ao corpo não se desintegra dos estados relativos à mente e/ou psicológicos, sendo uma maneira de contrapor-se à visão racionalista dos saberes científicos, tornando-se uma alternativa, a opção por práticas e conhecimentos em terrenos ainda pouco explorados, como o da intuição e da mística, negando a tradição dos conhecimentos científicos ocidentais (ALBUQUERQUE, 1999).

Esses saberes e práticas, provenientes das tradições orientais, incluíam elementos terapêuticos, filosóficos, religiosos, místicos, intuitivos, e também, contestatórios, que atuaram entre si gerando diversas combinações. Existia uma tendência dentro desse movimento de negar a tradição dos conhecimentos científicos ocidentais.

As diferentes fusões que aconteceram com esses saberes e práticas, geraram novas concepções relacionadas ao alternativo. Os anos 80 evidenciaram essas novas concepções, que buscam legitimidade através dos conhecimentos científicos ocidentais, elas perdem o caráter contestatório característica do movimento contracultural. Isso gerou uma onda de sincretismos e espalhou-se rapidamente, com diversas designações: métodos curativos, cuidados corporais, terapias, práticas, técnicas, ou ainda, complexo alternativo, neo-esotéricos, nova era ou práticas corporais alternativas.

Práticas Corporais Alternativas estão no entremeio das práticas corporais tidas como clássicas e as formas terapêuticas. Russo (1993) caracteriza as PCAs como atividades que não buscam apenas a manutenção da forma física e a preocupação meramente estética.

Enquanto que na visão de Lacerda (2001) as PCAs são enfocadas pela subjetividade, lentidão, percepção corporal, relaxamento a valorização da não-competição e redução do esforço físico.

Na ótica de Nascimento (1992) as PCAs se afastam da rota obsessiva e solitária da alta performance esportiva, visando o ser humano, em plena e constante transformação, com vistas a alcançar o desenvolvimento e entendimento do complexo potencial tanto físico, quanto espiritual, expressivo e sensível de cada indivíduo.

As PCAs são atividades que possibilitam o autoconhecimento pela execução de movimentos lentos e prazerosos, permitem vivenciar a sensibilidade, a criatividade, a expressividade, a espontaneidade e o bom funcionamento do corpo.

No panorama da educação física, foi preciso superar a idéia, do ensino, do gesto motor correto e somente para os mais habilidosos. Foi necessário descobrir o corpo dos jovens, dos idosos, das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos obesos e que esses, também tinham direito aos benefícios da cultura corporal do movimento, para então assimilar as PCAs.

Os primeiros contatos ocorrem através de cursos extra-curriculares, semanas de estudos, encontros, palestras e vivências. A educação física dos anos 90 se mostra mais aberta a propostas de trabalhos corporais existentes como as PCAs que passam a ser aplicados no contexto da educação física nos diferentes níveis de ensino.

Entendemos que uma explicação teórica para essas práticas pode funcionar como um vetor, que aponta para o processo de investigação e exploração das potencialidades do paradigma das PCAs e, assim, propicie o surgimento de metodologias que se mostrem sustentáveis diante da experiência e raciocínio científico.

Destacamos que muitas PCAs baseadas na tradição oriental podem ser exploradas através de uma perspectiva espiritual, mas em nosso trabalho não serão abordadas nessa ótica. Podem ainda, ser denominadas de terapias, técnicas ou práticas corporais, porém nos referiremos a elas como práticas corporais alternativas (PCAs).

O universo atual das PCAs é bastante amplo. Como seria inviável abordar todas, selecionamos algumas, as quais serão o foco do nosso estudo.

2.6.1 Massagem

No momento atual, verifica-se uma crescente busca por práticas, terapias e trabalhos corporais. Será essa expressão, um apelo diante da racionalidade que permeia o mundo ocidental ? Quem sabe tomar consciência do corpo, dos sentidos, de nossa natureza, nos possibilite um melhor relacionamento com nossos semelhantes.

A dimensão humana não pode seguir refreada. Montagu (1988) aponta que é através de nossos sentidos que poderemos penetrar na saudável tessitura dos contatos humanos, referindo-se a esse como “universo da existência humana”.

E, nesse universo da existência humana o tocar/toque deve estar presente, pois ele revela-se como o meio mais poderoso de criar relacionamentos humanos.

Confirmando a necessidade do toque, Lorenzetto (2001b) afirma que a massagem acrescenta uma nova dimensão ao bem-estar, à consciência corporal, à condição respiratória, pois a mesma é acrescida de cuidado, atenção, carinho, conforto, amor e amizade.

Schneider et al. (1998), em seus estudos, evidencia o trabalho da massagem, e a importância do terapeuta corporal conhecer a escala de técnicas do toque, bem como o toque, mais apropriado para cada região e ocasião. Considera ainda que a massagem deve ser algo agradável, pois tem a capacidade de nos fazer sentir bem.

Dentre as inúmeras abordagens corporais que existem atualmente, pode-se destacar a massagem, como uma das mais antigas e elementares de todas. Isso é evidenciado pelas descobertas arqueológicas, indicando que o homem pré-histórico já fazia uso de ervas para esfregar o corpo. O ato de esfregar o corpo poderia promover um bem estar geral, protegendo contra lesões e machucados (CASSAR, 1998).

Escritos chineses dão conta que a massagem, bem como a acupuntura e a medicina herbática, são métodos utilizados há mais de 5000 anos. Isso tem a ver com a maneira própria dos chineses, de perceber o corpo como totalidade, onde a saúde vai ser o movimento fluido e harmonioso das energias resultante do equilíbrio entre corpo, mente e espírito. Consideram o corpo um sistema dinâmico de energia, que está sempre em mutação, onde o princípio básico da saúde é a manutenção da força vital e a confiança no poder natural de regeneração do próprio corpo.

Isso mostra, de maneira bastante clara, porque no oriente a massagem pôde ser utilizada como tratamento de doenças, e foi tendo cada vez mais aceitação com o passar do tempo.

Ramos (1982) afirma que a massagem foi um recurso muito utilizado pela civilização grega, cujo emprego, que remonta os tempos heróicos, apoiava-se em experiência de vários séculos e, muitas técnicas eram conhecidas quando comparadas com as existentes atualmente. Galeno, um médico grego, diferenciava dezoito técnicas distintas, incluindo manobras totais e parciais, estimulantes e calmantes, fortes e suaves.

A “multimassagem” foi muito empregada nessa época, e atuava sobre todo o corpo do paciente. Normalmente a massagem era mesclada com exercício, devendo adaptar-se à constituição física do atleta, a fim de influir intensamente no seu organismo (RAMOS, 1982).

O azeite constituía o principal produto utilizado para facilitar o trabalho do massagista. Comumente a ele era juntado areia ou terra, tendo em vista conseguir certos efeitos fisiológicos (RAMOS, 1982).

A massagem pode ser definida como sendo um conjunto de técnicas aplicadas com as mãos (embora isso nem sempre ocorra) sobre a pele. Pode apresentar finalidades estéticas ou terapêuticas (BALESTRO, 2001).

A massagem pode ser dividida em dois grupos: as de origem oriental e as ocidentais. As massagens de origem oriental atuam de modo a proporcionar um **equilíbrio energético**, pois há tempos aceita-se a idéia de que a saúde é um fluxo harmonioso de energias (DOUGANS; ELLIS, 2001). Nesse aspecto destacam-se o Shiatsu, o Do-In, o Tui-Ná, entre outras.

Daí percebemos claramente que as massagens orientais refletem a questão do equilíbrio energético do corpo, presente também no Taoísmo.

Os estilos ocidentais buscam a desintoxicação (e a conseqüente nutrição) do tecido através da circulação de retorno, venosa ou linfática, além dos efeitos sobre o Sistema Nervoso. Essas, quando aplicadas, trazem um aumento dos movimentos involuntários, se houver, na área massageada. Ainda nesse estilo, inserem-se as massagens chamadas reflexas, que são feitas em partes do corpo, como pés (Podal), mãos (Quirodal) e orelhas (Auricular), buscando os mesmos efeitos, ou seja, atuar sobre a circulação e o Sistema Nervoso (BALESTRO, 2001).

A massagem que objetiva a desintoxicação celular por retorno venoso, ou linfático, provoca outros efeitos variando-se apenas dois componentes: pressão e velocidade.

- a. Lenta e superficial → tem propriedades relaxantes e analgésicas;
- b. Lenta e profunda → tem propriedades desintoxicantes;
- c. Rápida e profunda → tem propriedades nutritivas, tonificantes;
- d. Rápida e superficial → tem propriedades excitantes do Sistema Nervoso.

Refletindo sobre essas propriedades, nota-se que, no tratamento terapêutico, os dois primeiros efeitos são os mais indicados, existindo casos em que os outros se fazem necessários. Na massagem estética o terceiro efeito é costumeiramente utilizado. Na massagem desportiva, usam-se o terceiro e quarto efeitos antes do esporte, e o primeiro e o segundo após o esporte (BALESTRO, 2001).

A massagem tem efeitos terapêuticos nos tecidos nervoso e muscular, atuando no sistema respiratório e circulatório, sobre a dor, pele e metabolismo. Então, quando aplicada em pessoas com certas disfunções orgânicas, ocorre restabelecimento parcial, ou mesmo, total em alguns casos (OSAKO, 2000).

Shestack (1980), Knapp (1994) e Schneider et al. (1998), apontam alguns dos inúmeros benefícios advindos da prática da massagem:

- Estimulação de receptores periféricos, transmitindo impulsos via medula espinhal para o cérebro produzindo sensação de prazer e relaxamento;
- Retorno do fluxo circulatório de sangue e linfa, produzindo mobilização intramuscular;
- Aumento do suprimento sanguíneo para determinada região do corpo;
- Redução do excesso de tecido conjuntivo;
- Aperfeiçoa a respiração e digestão;
- Diminui a tendência dos músculos à atrofia;
- Ativa o mecanismo parassimpático, ou relaxante do sistema nervoso;
- Prevenção de fibrose e formação de aderências nos músculos;
- Acelera a drenagem da região articular afetada, diminuindo tumefação periarticular;

- Aumento do retorno linfático e venoso.

Na ótica de Montagu (1988) a estimulação tátil, tem profundos efeitos sobre o organismo e são de duas ordens, efeitos fisiológicos e comportamentais. Isso servirá para aumentar nossos conhecimentos da maneira como tocar, pois somente nos últimos anos esta questão começou a ser considerada e discutida.

Diante de tantos benefícios, fica clara a utilidade da massagem na prevenção de algumas doenças. E isso mostra que é interessante ao profissional da nossa área ter algum conhecimento dessa PCA, mesmo que seja elementar, para poder utilizá-la na sua prática diária.

2.6.2 Antiginástica

A antiginástica resulta da insatisfação de perceber o corpo pelo viés puramente mecanicista, uma máquina que pode ser regulada milimetricamente para desempenhar as mais variadas funções, mas que nunca é ouvida para saber suas reais necessidades.

Russo (1993) aponta que a antiginástica é uma denominação genérica que recobre diferenças tanto em termos de práticas, quanto de doutrina, as quais por sua vez, resultam em designações diferenciadas, como o método *Feldenkrais*, método Mézières, Reeducação Postural Global. Sua vertente mais popularizada é técnica criada por Thérèse Bertherat, e amplamente difundida através de seus livros.

As técnicas agrupadas nessa denominação têm a pretensão curativa, atuando no físico, promete a cura de males como dores de coluna, ou de determinados problemas posturais. Costumam ser uma opção de especialização para fisioterapeutas (RUSSO, 1993).

O método criado por Françoise Mézières foi adaptado por Thérèse Bertherat, buscando uma terapia que possa tratar da pessoa como ser global, onde o corpo não se contrapõe à inteligência, sentimentos, alma, mas os inclui como um todo, sem separações.

Françoise Mézières tem como máxima a respeito de seu método, que as contrações da musculatura posterior são responsáveis por todas as deformações morfológicas, excetuando-se as fraturas e deformações congênitas. Isso decorre das

seguintes razões: os músculos da região posterior são em maior quantidade numérica; são maiores em espessura e volume; sendo que 97% deles são poliarticulares, formando uma cadeia contínua desde o alto do crânio à ponta dos pés, diferente dos anteriores que apresentam uma linha descontínua (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1985, 1986).

Um trabalho segmentado, que cuida do corpo como se fosse um “*objeto industrial constituído de peças soltas*” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1985, p. 121), não será capaz de perceber o encurtamento da musculatura posterior e todas as ocorrências negativas que isso traz ao corpo.

Bertherat e Bernstein (1985) apontam que 80% de nossas percepções sensoriais ocorrem de maneira visual e, dessa forma, somos incapazes de termos consciência da musculatura que se encontra na região posterior, pois não a vemos e tocamos. Ela entende que se os músculos da parte anterior do corpo são flácidos e fracos é porque os posteriores são fortes e contraturados. Quanto aos primeiros, não é preciso fazer nada, pois são os últimos que precisam ser soltos, alongados, para que possibilitem que a cadeia muscular seja reorganizada, permitindo a soltura da musculatura posterior para que os movimentos se tornem fluentemente coesos.

Para Françoise Mézières a finalidade desse trabalho é possibilitar ao indivíduo uma autonomia de seu corpo, o descobrimento de suas potencialidades, independência, com movimentos leves que propiciam o desenvolvimento da inteligência muscular e sensorial, movimentos naturais do corpo, explorando amplamente suas possibilidades, “*o corpo é o ser inteiro, corpo e espírito, psíquico e físico e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade*” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1985, p. 14).

Conseqüentemente, o corpo vai ser algo maior que a junção de cabeça, costas, braços e pernas, ele é sentimentos, pensamentos, a história e a cultura amalgamados e, finalmente, impressos em cada célula que nos constitui.

Assim como Reich, também Bertherat e Bernstein (1985) afirmam que, a rigidez muscular impressa em nosso corpo através de tensão, dor e fraqueza, bem como a harmonia das formas bem definidas, contêm toda a história e significação de nossa vida, desde a sua origem. E isso está intimamente relacionado às condições corporais. Se essas foram vivenciadas de maneira dolorosa o corpo reage numa tendência a proteger-

se, ainda que seja através de recalques, os mais variados, apresentando deformações físicas, ou mesmo ocorrências psicológicas.

Concordamos com as autoras, pois sabemos que o corpo registra em suas diferentes partes o processo de evolução da consciência. Leloup (1998) faz uma analogia muito interessante relacionada ao corpo, que seria como uma escada. As partes mais baixas servem de apoio para as partes mais altas, sendo de grande importância uma base sólida, para que as partes do alto possam se manter e ser sustentadas pelas que estão em baixo. Isso também deve ocorrer com nosso corpo.

A fragmentação do corpo é sentida na relação entre cabeça e corpo, “*a ruptura é quase sempre total*” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1985, p. 68). De acordo com as autoras é neste entremeio que surge a idéia errônea de separação entre psíquico e físico. Não se tem consciência que a cabeça está ligada à coluna vertebral, bem como braços e pernas. Dessa forma ignoramos que poderíamos aumentar nossas capacidades intelectuais se soubéssemos como nos orientamos no espaço, como se dá a organização dos nossos movimentos corporais.

No Ocidente considera-se a cabeça o lugar soberano do corpo, e passa-se a vida pensando nesse assunto. Mas o corpo, quem se preocupa e se ocupa de todos os seus mistérios? Será que ele é menos importante e dissociável da cabeça. O corpo é apenas objeto de perguntas superficiais e mal elaboradas, refletindo claramente a visão fragmentária, impossibilitando o desenvolvimento de todos os recursos de flexibilidade e beleza existentes nele como unidade indissolúvel (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1985).

Leloup (1998) em seu livro “O corpo e seus símbolos”, refere-se ao corpo como sendo a memória mais arcaica, nada é esquecido. Cada acontecimento vivido, na infância e na vida adulta, deixam no corpo marcas profundas.

Esse pensamento muito se aproxima ao de Bertherat e Bernstein (1985, 1986).

Outro item importante nessa ótica diz respeito à memória muscular. As nossas experiências e os mais variados sentimentos, como medo, raiva, angústia e outros tantos, que sequer chegamos a perceber, ficam atrelados a nossa musculatura.

Um elemento de grande importância, nesse contexto, é a respiração, que não deve ser contida, porque quando agimos assim impedimos o fluir de nossas emoções e sensações, e acabamos por perder nosso ritmo respiratório natural. Desde tenra idade

cortamos a respiração quando nos defrontamos com algo que nos cause medo, ou quando nos ferimos, e com o passar do tempo vamos prendendo nossa respiração para não chorar ou gritar.

A atitude de respirar superficialmente para dominar as emoções não possibilita uma oxigenação de todos os órgãos, reduzindo as possibilidades de experiências sensoriais e emotivas. Cabe ao professor conduzir seus alunos através das palavras, para que esses vivenciem de acordo com suas percepções, chegando por si mesmos a descoberta sensorial de seu próprio corpo (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1985).

2.6.3 Biodança

A Biodança é uma criação do antropólogo chileno Rolando Toro Araneda. Sua pesquisa teve início em 1965, no Hospital Psiquiátrico de Santiago, num trabalho cujo objetivo era averiguar as diversas técnicas de desenvolvimento que possibilitassem a humanização da medicina (RIBEIRO; MAGALHÃES, 1997).

A partir de seus estudos sobre antropologia cultural, Rolando Toro, observou o quanto os povos primitivos recorriam aos rituais com dança e música para tratar seus doentes. E através das observações dos efeitos da música sobre os pacientes psiquiátricos, percebeu que, para cada distúrbio existia uma correspondência com os diferentes estímulos musicais (FRAGOSO; NEGRINE, 1997).

Músicas suaves despertavam, em alguns pacientes, vivências regressivas e tendência a acentuar as alucinações, enquanto músicas rápidas e eufóricas agiam sobre deprimidos e catatônicos, provocando respostas corporais com certa abertura para a possibilidade de comunicação.

Com base nesses estudos Toro desenvolveu a Psicodança, que tinha dois eixos operatórios: (1) identidade-transe e (2) diferenciação-integração. Na sequência desenvolveu os conceitos iniciais da teoria da vivência e protovivência (FRAGOSO; NEGRINE, 1997).

A Psicodança, até 1978 foi norteadada pela visão antropocentrista, onde o homem ocupa o centro do universo, sendo essa a meta a ser atingida. Mas nesse ano ocorreu

uma redefinição do seu foco, que passou para uma perspectiva biocêntrica, onde a vida é posta como centro do universo, passando a denominar-se Biodança.

“Nesta nova visão, o ser humano é importante, mas na medida que é integrante desta vida, que participa e interage nela, em sua forma maior – biocósmica” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997, p. 18).

Devido à amplitude alcançada por esse método, Toro chega à palavra Biodança, por conter o termo grego “Bio” (vida) e dança, que segundo ele, em francês significa “movimento integrado, pleno de sentido” (FRAGOSO; NEGRINE, 1997).

De acordo com Toro (1991), a Biodança é um novo estilo de vida, que possibilita o desenvolvimento da identidade através do trabalho realizado sobre as cinco potencialidades genéticas, que são considerados eixos construtores da identidade. São eles: vitalidade, afetividade, sexualidade, transcendência e criatividade.

Toro (1991) critica as atuais formas de educação, porque essas não desenvolvem o potencial humano, a afetividade, e mesmo, a consciência ecológica. Coloca que, nossa civilização é caracterizada por uma cultura que promove a dissociação, a alienação e a negação de nossa animalidade, reprimindo nossos instintos. Para ele é necessário romper com a dicotomia de nossas percepções, perder o medo dos próprios instintos, pois retomá-los significa resgatar o ser humano na sua integridade.

A Biodança pode ser melhor entendida como sistema de desenvolvimento humano, com orientação para o estudo e o fortalecimento da expressão das potencialidades humanas através da música, exercício de comunicação em grupo e vivências integradoras. É um conjunto de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originais da vida.

“A falta de amor gera uma situação biológica insuportável” (TORO, 1991, p. 63). A construção da identidade da pessoa vai ter seus mais fortes fundamentos no amor. Todo ser se movimenta para o amor. Sérgio (1986) relata que a vida humana quase não teria expressão sem amor, sem a consciência da necessidade dos outros em nós, e para nós. Torna-se necessário pensar novamente em liberdade, amor e transcendência, de forma concreta, como experiência corporal.

Nesse aspecto entendemos que o amor não é algo que possa estar separado de nossas ações diárias, inclusive as profissionais, devendo sim, ser evidenciado quando desenvolvemos o nosso trabalho, através da educação física, dando vigor e sentido ao

trajeto da vida, quando alguém, ou algo, nos anuncia a realização não somente no aspecto pessoal, mas de todas as dimensões da existência. É através dele que se alcança estrutura e unidade, para a verdadeira independência, para liberar o homem de sua incapacidade de desfrutar o prazer de viver.

A compreensão de que o corpo é expressão de toda a sua existência, possibilita a percepção de ser unificado na realidade onde se encontra. A Biodança objetiva viver essa totalidade intensamente. As transformações serão advindas do questionamento da própria conduta.

Fragoso e Negrini (1997) apontam que a técnica utilizada na Biodança consiste na indução de vivências integradoras (ativar núcleo afetivo), por meio da música, canto, dança e situações de encontro em grupo. Está embasada no princípio biocêntrico, a conexão imediata com as leis que conservam e permitem a evolução da vida. Pode ser aplicada a todos os seres humanos, tanto a grupos específicos, quanto a grupos heterogêneos. Como profilaxia ou planos diferenciados. Evidenciam ainda alguns dos efeitos globais advindos de sua prática, como segue:

- Aumenta a resistência ao estresse;
- Eleva a resistência imunológica;
- Estimula funções neurovegetativas;
- Melhora o relacionamento do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com meio, entre outros.

Sua metodologia é constituída de exercícios aliados a estímulos musicais previamente estudados, guiados por uma explicação indutora. A mescla desses três elementos promove a vivência. O encontro com os companheiros de grupo é um instrumento terapêutico imprescindível para o objetivo metodológico.

Prazer, integração, harmonia e plenitude são evocados pela vivência e tornam-se agentes auto-reforçadores. A Biodança não reforça a doença, e não a subestima, mas leva a pessoa a buscar os resquícios de saúde, os pontos de luz na grande escuridão que a submergiu. Difícil descrever uma vivência, percepção intensa e apaixonada de estar vivo no aqui e agora. É como a vida. Ela também não se explica. Vive-se (RIBEIRO; MAGALHÃES, 1997).

Entendemos que o caminho proposto pela Biodança abre muitas perspectivas para as pessoas, pois quando um ser humano resgata as funções originais da vida que existe em si, ocorre a religação com o universo sagrado que habita o cosmo.

2.6.4 Eutonia

Segundo Maeda (1997) e Vishnivetz (1995), a Eutonia é uma criação de Gerda Alexander, que nasceu em Wuppertal, Alemanha, em 1908. A partir de sua doença, uma endocardite adquirida através de uma febre reumática, Gerda percebeu ser de vital importância criar possibilidades de movimentos que não alterassem seu batimento cardíaco e o ritmo respiratório, propiciando mover-se com economia de energia e pouco esforço. Buscou, então, desenvolver um sistema de conhecimento sobre controle motor, percepção da postura relacionado ao movimento da vida diária. A Eutonia é resultante de observações precisas e cuidadosas sobre si mesma e das dificuldades encontradas por seus companheiros e alunos, nos movimentos. A investigação dos fundamentos neuropsicológicos dos movimentos naturais do homem foi facilitada por essas observações.

A Eutonia tem por base a sensação tátil consciente, desenvolvendo as sensibilidades superficial e profunda. A Eutonia propõe que cada indivíduo realize o seu ritmo pessoal através de soluções próprias, sem modelos a serem seguidos, pois adotá-los seria impedir a espontaneidade, impedir o delineamento de individualidades (ALEXANDER, 1991).

O tato e contato possibilitam uma normalização e domínio do tônus, permitindo adquirir uma capacidade de sentir-se consciente individualmente.

A Eutonia busca ajudar o homem atual a alcançar uma consciência mais profunda de sua realidade corporal e espiritual, como unidade. Que essa descoberta seja aprofundada sem retirar-se do mundo, mas que sua consciência cotidiana seja ampliada e permita liberar suas forças criadoras, proporcionando-lhe um ajustamento às diversas situações de vida e enriquecendo de maneira permanente sua realidade social e personalidade. Através da profunda percepção corporal, o indivíduo entra em contacto

com suas tensões, dores, emoções e, em alguns casos, descobre o processo psicológico que as originam (ALEXANDER, 1991).

Gerda Alexander prega um estado de alerta durante a prática da eutonia, propondo que os alunos permaneçam em vigília, para participarem ativamente do processo.

A palavra eutonia vem do grego “*eu*” (bom, harmonioso) e do latim “*tônus*” (tensão), significando, portanto, tensão em equilíbrio. Criada em 1957, por Gerda Alexander para expressar a idéia de tonicidade harmoniosamente equilibrada.

Estudos têm confirmado as relações e interações constantes entre tônus e atividade cerebral. O tônus postural, assim como, o sistema neurovegetativo e o conjunto das regulagens fisiológicas estão em inter-relação estreita com o nosso psiquismo (ALEXANDER, 1991).

Dessa maneira, manifesta-se em nosso corpo tanto o consciente, como o inconsciente de nossa personalidade, onde cada mudança de consciência reflete sobre o conjunto das tensões. Perturbações modificam não somente o estado corporal, mas ainda, o comportamento e o estado de consciência. Quando atuamos sobre a tonicidade, podemos influir sobre todo o ser humano (ALEXANDER, 1991).

A Eutonia possibilita a obtenção do tônus adequado, não só numa situação de repouso e relaxamento, mas nas demais situações da vida. Embora não percebamos, a função tônica existe, nos sustenta, nos deixa vivos. Esse tônus quando não alterado frente aos diversos estímulos, precisa ser flexibilizado e adequado às suas funções. A eutonia propõe flexibilizar os graus de tensões sentidos e percebidos no corpo, para que atuem nas diferentes situações cotidianas, com tonicidade, economia de esforços e desgastes desnecessários (BORTOLO, 2001).

Não existe uma separação rígida entre os aspectos terapêuticos e pedagógicos da Eutonia, pois a aprendizagem de seu sistema de conhecimento é construída na relação entre o aluno e o professor, sem modelos prontos, mas através da experiência. O aluno é respeitado na sua realidade única e particular, considerando a situação psicológica e fisiológica do organismo num dado momento (BORTOLO, 2001).

Quando as fixações tônicas são trabalhadas e alteradas, abre-se um espaço para o indivíduo notar-se mais íntegro, harmônico, sabedor de sua totalidade, recuperando a

sensibilidade da pele, adquirindo consciência do funcionamento do corpo, refinando o autoconhecimento psicossomático, revelando qualidades criativas e expressivas.

Para alcançar-se o tônus harmonioso, a criadora da eutonia evidencia alguns itens da metodologia, que devem ser trabalhados:

- Estimulação da pele;
- Consciência dos ossos;
- Localização, forma, tamanho, direção, espaços articulares, volume e espaço interno;
- Atividade-passividade, reflexos posturais, e movimentos eutônicos.

No desenvolvimento desse trabalho usamos objetos auxiliares como, bambus de diversos tamanhos, almofadas, bolinhas variadas, castanhas, balões, bolas, etc., no sentido de tocar, apoiar, pressionar, soltar e expandir os diversos segmentos corporais, com diferentes propostas e objetivos, visando dar oportunidades de descoberta ao aluno a respeito de suas tensões e maneiras de aliviá-las. Esse processo ocorre dentro do conceito básico da Eutonia, que é o estado de presença (percepção consciente), de atenção plena, vivida através do contato.

Quando experimentamos a eutonia nos damos conta da falta de conhecimentos de nós mesmos, não temos noção de proporção e nem da imagem corporal.

2.6.5 Reflexologia

Os conhecimentos que dispomos a respeito da reflexologia remontam à Antiguidade, quando as terapias de pressão eram utilizadas e reconhecidas como medicina preventiva e terapêutica. Não se sabe com precisão quando isso começou, embora as evidências mostrem que a massagem terapêutica nos pés foi praticada por inúmeras culturas no decorrer da história (DOUGANS; ELLIS, 2001).

Uma teoria que encontra grande aceitação a respeito da reflexologia é que a mesma surgiu na China há mais de 5000 anos, mas esse fato ainda é controverso pois, existem suposições que tenha se originado no Egito, local onde foi encontrado o documento mais antigo que descreve a prática da reflexologia. O pictograma produzido

em torno de 2500 a 2330 anos a.C. na tumba de um médico, Ankmahor, em Saqqara. Esse desenho retrata quatro pessoas, uma delas recebendo uma massagem nos pés, e a outra nas mãos (WILLS, 1997).

Existe outra teoria que atribui a origem da reflexologia à civilização Inca, 12.000 anos a.C., e que esse povo transmitiu aos índios norte-americanos esses conhecimentos, embora isso não seja comprovado. Mas há muitas gerações, os índios da América do Norte utilizam a pressão reflexa aplicada aos pés como terapia curativa (DOUGANS; ELLIS, 2001; WILLS, 1997).

Os índios cherokees, da Carolina do Norte, há séculos reconhecem a importância dos pés na homeostase física, mental e espiritual. Nessa tribo trabalhar os pés é uma arte curativa muito importante, além de ser parte de uma cerimônia sagrada da qual o indivíduo participa, mesmo que não esteja doente. O espírito é ligado ao universo através dos pés que caminham sobre a terra, sendo o ponto de contato com as energias que dela emana (DOUGANS; ELLIS, 2001).

A Europa do século XIV conheceu e praticou uma forma de reflexologia e, inclusive livros foram publicados sobre o assunto e houve uma grande expansão do mesmo por toda a Europa. Mas, o crédito de colocar a reflexologia no mapa coube aos norte-americanos.

Dougans e Ellis (2001) citam o trabalho desenvolvido por William Fitzgerald, que nasceu em 1872, Connecticut, Estados Unidos, graduado em Medicina, sendo esse conhecido como o fundador da terapia por zonas. Durante o tempo que esteve em Viena, entrou em contacto com pesquisas sobre a possibilidade de tratar órgãos com pontos de pressão. Através de pesquisas e de conhecimentos adquiridos durante sua estada na Europa, Fitzgerald verificou que pontos pressionados pelos dedos, apresentavam um efeito anestésico local que poderia ser qualquer parte do corpo. Realizou até pequenas cirurgias com essa técnica.

A divisão do corpo em zonas, realizada por Fitzgerald, possibilitou-lhe novas descobertas: ao aplicar pressão sobre determinada parte do corpo percebeu quais outras partes seriam afetadas. As dez zonas longitudinais que percorrem o comprimento do corpo da parte superior da cabeça até a ponta dos pés são correspondentes aos 10 dedos, tanto das mãos, quanto dos pés. Segundo essa teoria, as referidas zonas têm todas a mesma largura, percorrem o corpo de frente para trás e *“as partes do corpo encontradas*

numa certa zona estariam ligadas umas as outras pelo fluxo de energia no interior da zona, podendo, assim, se influenciarem mutuamente” (DOUGANS; ELLIS, 2001, p. 32).

Os diversos estudos e pesquisas desenvolvidas por William Fitzgerald, culminaram com a publicação de um livro denominado “Zona Terapia”, o que, no entanto, não possibilitou uma boa recepção junto à comunidade médica. Apenas o médico Joseph Shelby Riley e sua esposa acreditaram no trabalho desenvolvido por Fitzgerald, e começaram a utilizar esse método em sua clínica, aprimoraram as técnicas e montaram os primeiros diagramas dos pontos reflexos. Mas foi Eunice Ingham, que fez a maior contribuição para o surgimento da reflexologia moderna (DOUGANS; ELLIS, 2001).

Eunice Ingham, percebeu que até então, os pés não eram o alvo específico da terapia, e com esse dado ela mapeou os pés em relação às zonas e seus respectivos efeitos sobre o corpo até conseguir produzir nos próprios pés o mapa de todo o corpo. Esse fato tornou-a reconhecida como fundadora da reflexologia dos pés (DOUGANS; ELLIS, 2001).

A reflexologia vem conquistando um espaço de destaque no campo das terapias e práticas alternativas, e mesmo na medicina complementar, sendo uma forma extremamente eficaz de massagem terapêutica. *“A reflexologia é uma técnica curativa holística e o termo holístico é derivado da palavra grega holos, que significa inteiro e, assim, procura tratar o indivíduo como uma entidade constituída de corpo, mente e espírito”* (DOUGANS; ELLIS, 2001, p. 37).

Quando do tratamento de uma doença, os reflexologistas não atuam apenas sobre os sintomas ou um órgão específico, a pessoa é tratada na sua inteireza para resgatar o equilíbrio e a harmonia.

Dessa forma, a técnica da reflexologia utiliza pressão que atua em pontos reflexos precisos dos pés, os quais correspondem a todas as partes do corpo distribuídas num arranjo similar ao dos pés (ver Figura 1).

O tratamento reflexológico dispensa equipamentos complicados ou tecnologicamente sofisticados. Segundo Dougans e Ellis (1992) é necessário ao bom reflexologista um par de mãos sensíveis e vigorosas, além de um sincero desejo de

aliviar a dor e o sofrimento. Intuição e compreensão da natureza humana são bem vindos para atuar no processo de mediação que ativa o potencial de cura do cliente.

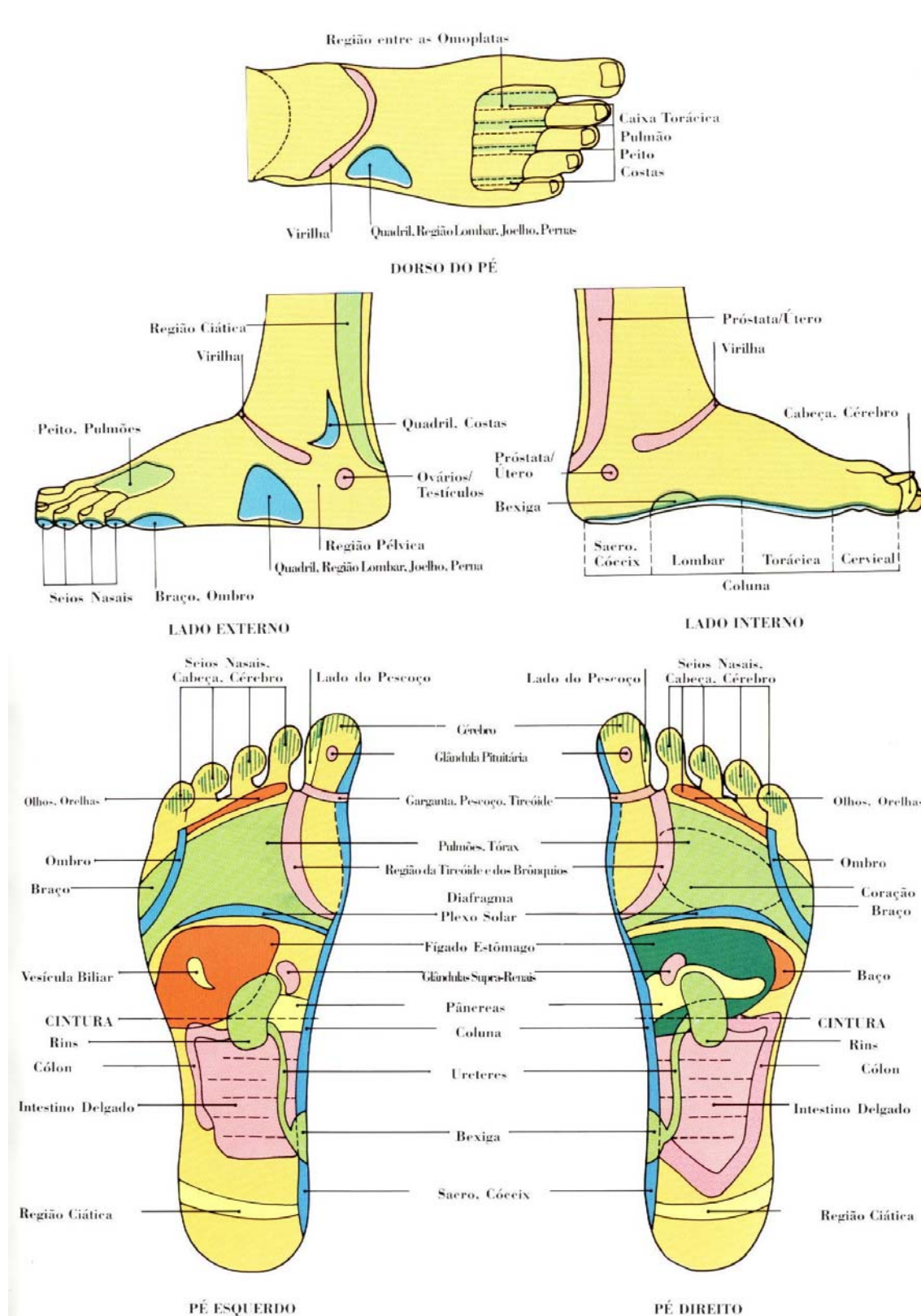


Figura 1. Mapa do corpo (MCGUILVERI et al., 1996, p. 162-163).

Podemos cuidar de alguém quando pegamos suas mãos, seus pés ou orelhas, porque cada uma dessas partes está vinculada à totalidade do corpo. De acordo com a massagem que fizermos em uma dessas partes podemos cuidar de diferentes órgãos dessa pessoa.

2.6.6 Yoga

No que se refere ao surgimento da Yoga, podemos destacar duas correntes. Uma destas correntes coloca que a Yoga foi criada 700 anos a.C. pelo sábio Hindu, Sri Pantanjali (VALDEZ, 2001). A outra evidencia que Maharishi Kapila, 600 anos a.C., sistematizou os conhecimentos das inúmeras escolas de filosofia existentes na Índia (ARORA, 1994).

Mcgilvery et al. (1996) concordam com Valdez (2001), quando afirmam que o sábio Pantanjali foi a primeira figura da Yoga, mas discordam no que se refere à época em que o sábio viveu, por volta de 220 a.C..

Para Coelho (2000) e McGilvery et al. (1996) a Yoga faz parte de um acervo cultural baseado nos textos védicos, que objetivam apresentar todas as formas de se atingir o divino.

Entendemos que a Yoga é um método milenar que contribui para o desenvolvimento integral e equilibrado do ser humano, capaz de despertar a essência profunda e transcendente, levando a um grande bem estar e felicidade concreta na vida. Na atualidade a Yoga é amplamente praticada no Ocidente, e por isso converteu-se em uma disciplina universal, acessível para muitos seres humanos.

A Yoga também pode ser compreendida de muitas maneiras, segundo a época, o lugar e contexto histórico onde se desenvolveu. Nesse caso, diversas técnicas foram desenvolvidas para corresponder aos mais variados temperamentos e tendências dos seres humanos, buscando sempre propiciar o seu crescimento. O homem é considerado sob todos os aspectos, a unidade que se manifesta na diversidade dos elementos que o integram (ARORA, 1994; BESANT, 1976).

Atualmente pode-se explicar a Yoga, principalmente, de três formas:

I – Como Conceito Filosófico-Espiritual

O termo Yoga é amplamente divulgado, sendo que muitas vezes as pessoas desconhecem sua origem ou sentido. A palavra Yoga vem da raiz sânscrita "Yug" que significa unir, juntar, enlaçar, seja com um ser, ou com um objeto, e representa a união da consciência individual com a consciência universal, do “Ser Individual” com o “Ser Cósmico”, do ser humano com Deus, a união dos opostos, do agir pelo não agir, de atingir o divino por meio de um caminho. Assim, **o Yoga** se apresenta como o objetivo a ser alcançado, e **a Yoga**, seriam os diversos caminhos pelos quais podemos optar, através da Raja Yoga, Karma Yoga, Bhakti Yoga, entre outras. Nesse contexto, toda forma de espiritualidade pode ser considerada uma forma de Yoga, sendo que do ponto de vista prático a palavra também significa o meio de realizar essa união (BESANT, 1976; COELHO, 2000; MCGILVERY et al., 1996).

II – Como Caminho de Auto-realização Espiritual

Segundo esse ponto de vista os seres humanos têm mais acentuadas algumas características pessoais. Há pessoas com uma grande sensibilidade emocional e tendência à devoção, as quais seguem uma forma espiritual que implica ser devoto de um mestre, de uma doutrina, ou de uma religião. Essas pessoas seguem o caminho de Bhakti Yoga (Devoção a Deus) (VALDEZ, 2001).

Um segundo tipo de pessoas tem uma qualidade altamente intelectual, que as leva a ter uma espiritualidade, que implica em grande trabalho mental, através do estudo filosófico dos livros sagrados, linguagens sagradas, conceitos teológicos, etc. Essas pessoas seguem o caminho de Gnana Yoga.

Um terceiro grupo de pessoas tem tendência para a ação, com grande vocação de serviço, e talento para as tarefas de organizar e administrar. Esses indivíduos necessitam desenvolver uma espiritualidade ativa em relação às outras pessoas, trabalhando para difusão e organização das instituições religiosas e de caridade. Esse caminho se chama Karma Yoga (ações não-egoísticas).

A Yoga busca a harmonia entre os diversos aspectos complementares da natureza humana, matéria e espírito, corpo e mente, consciente e inconsciente, pensamento e emoção, consciência individual e consciência cósmica (ARORA, 1994).

III – Como Disciplina de Autoconhecimento Individual

Nesse enfoque estão situadas as pessoas espirituais com características que as levam a trabalhar em si mesmas, individualmente, desenvolvendo a energia sutil do organismo, das emoções e da mente, através da meditação. Esse caminho chama-se Raja Yoga e inclui como parte básica e fundamental o Hatha Yoga.

Em geral as técnicas e métodos de Yoga dividem-se em dois grandes grupos: as práticas externas da Hatha Yoga e as práticas internas da Raja Yoga. O primeiro grupo, Hatha Yoga, é a preparação física adequada para assimilar as práticas internas da Raja Yoga de maneira eficaz e com o mínimo de inconvenientes (ARORA, 1994; COELHO, 2000).

HATHA YOGA

“HA” quer dizer sol e “THA” lua, disciplina que se refere a equilibrar as energias solar e lunar do organismo, correspondendo ao lado direito e o lado esquerdo do corpo, os sistemas nervoso simpático e parassimpático, os canais de energia vital na coluna, os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, etc. Apresenta-se ainda como purificação do corpo através do exercício físico (AMARAL, 2000; COELHO, 1998). Para lograr este equilíbrio se utilizam as seguintes técnicas:

- ASANAS: Posturas dinâmicas e estáticas para desenvolver força, flexibilidade, resistência, coordenação, ritmo, equilíbrio e tônus adequado no corpo;
- PRANAYAMAS: Técnicas de regulação consciente do ritmo respiratório, para esquentar, esfriar, equilibrar, e distribuir adequadamente a energia vital do organismo através da inalação, a exalação e a retenção do alento;
- MUDRAS: Técnicas gestuais de recanalização e dinamização de energia vital em alguns pontos específicos do corpo;
- BANDHAS: Técnicas de contração em algumas partes do corpo para bloquear, concentrar ou conter a energia em certas zonas do organismo;

- SHATKARMAS: Técnicas de purificação e limpeza interna como por exemplo: limpeza das fossas nasais, dos olhos, dos seios frontais, da língua, e de todo o aparelho digestivo, em especial do intestino.

RAJA YOGA

RAJA YOGA quer dizer Yoga Real, além de ser o caminho para o controle da mente através da concentração, respiração, meditação e contemplação (AMARAL, 2000).

Inclui as seguintes formas: Astanga Yoga, ou Yoga clássica de Patanjali, Kundalini Yoga, Kriya Yoga, Laya Yoga, Mandala Yoga, Mantra Yoga, Tantra Yoga, Dhyana Yoga, Swara Yoga e Yoga Nidra. Existe também um sistema de práticas que são usadas para o despertar da Kundalini, *“força primal de base sexual. Considera-se que a Kundalini, cujo despertar é o objetivo do tantrismo, seja uma energia que jaz adormecida no muladhara, o chacra que fica na base da coluna vertebral”* (AMARAL, 2000, p. 219).

As partes mais importantes da Raja Yoga são as seguintes:

- PRATYAHARA: Interiorização da consciência através do relaxamento profundo da rotação da percepção por diferentes pontos do corpo e de sensações, emoções e pensamentos;
- DHARANA: Concentração, focalização da consciência sobre algum ponto ou objeto externo;
- DHYANA: Meditação (contemplação concreta ou abstrata);
- SAMADHI: Estado de união transcendente.

A Yoga pode ser praticada por pessoas de qualquer origem, condição social ou religiosa sem importar a idade, sendo um grande benefício e uma solução direta dos problemas, como o estresse e a ansiedade (ARORA, 1994; MCGILVERY et al., 1996).

Ao analisarmos mais profundamente a Yoga, vemos que ela continua representando o domínio de si, com suas posturas que desafiam as leis da gravidade e o anseio do homem em dominar o homem. Ela comporta também outras verdades como a não violência e não possuir apegos, além de ser o instrumento para se atingir o divino, que tem por objetivo a compreensão do mundo pelo homem.

2.6.7 Capoeira

A idéia de incluir a Capoeira neste trabalho sobre PCAs surgiu pela razão de ser a capoeira uma atividade “*sui generis*” entre as demais e também pelo próprio sentido alternativo que a mesma traz, podendo ser considerada jogo-dança-luta, movimento de libertação, resistência, arma de ataque e defesa.

Além disso, a capoeira foi passando por transformações através dos tempos e das diferentes leituras que a sociedade faz com relação aos seus praticantes, e com seus significados no imaginário social brasileiro. Sodré (1996) indica que a capoeira como elemento do patrimônio afro-brasileiro, e ao mesmo tempo canto, música, dança e luta.

Corisco *apud* Freire (1991), diz que a capoeira ultrapassa os limites que se tentam impor a ela. “*Ela é um estilo de vida, um modo de ser, conviver, enfrentar o mundo. É mais que uma filosofia, é a própria vida do capoeirista*” (p. 152). Na capoeira se pode expressar dor, alegria, sensualidade, ataque, defesa, saudade e encontro.

Nesse sentido a capoeira justifica-se como sendo uma PCA, numa visão diferenciada das outras sendo possível evidenciar isso pela analogia feita pelos capoeiristas entre a roda de capoeira e o mundo, pois entrar na roda, é dar a volta ao mundo, ou ir mundo afora (REIS, 1997). A roda de capoeira é um mundo diferente, particular, sagrado e profano, ocorrendo uma indistinção entre matéria e espírito, e verificamos nesse aspecto que a capoeira assemelha-se às várias práticas orientais que tomam o corpo nesta perspectiva, sem preferenciar matéria ou espírito, diferentemente das práticas ocidentais, que sempre enfatizam um aspecto, em detrimento do outro.

Na cultura ocidental o corpo é tido como a origem do pecado e do mal; para o negro é fonte máxima de expressão. Outro fator importante da capoeira é que para o capoeirista entrar na roda ele se benze tocando o chão, pois aqui o sagrado está no chão, assim como, na cultura africana o sagrado localiza-se primordialmente na terra, no baixo, contrapondo-se à visão judaico-cristã onde o sagrado encontra-se no céu, no alto. Profano e sagrado fazem parte de todo o sistema cultural da capoeira (REIS, 1997).

Isso pode ser verificado nos toques do berimbau, que é instrumento musical e uma autoridade espiritual, seus toques misturam nomes de santos católicos com outros de pessoas e regiões geográficas, assim como, na nomenclatura dos movimentos corporais da capoeira, coexistem sagrado e profano.

A entrada na roda se dá de cabeça para baixo, uma inversão do alto pelo baixo, entra-se no “mundo” de cabeça para baixo, e nesse mundo o baixo corporal torna-se mais importante que o alto corporal. Esse destronamento do alto corporal presente na capoeira é uma inversão simbólica da ordem dominante, pautada no saber ocidental, onde a razão tem como sede a cabeça. Dessa forma a capoeira inverte essa ordem extremamente forte no ocidente (REIS, 1997). No jogo de capoeira o objetivo é sempre

inverter as regras da dominação e a expressão corporal desta contestação é o corpo de cabeça para baixo. Contesta-se a ordem social através da inversão da hierarquia corporal dominante, a qual privilegia o alto corporal. Isto é, a inversão social é traduzida no corpo através de uma inversão corporal (REIS, 1997, p. 241).

A capoeira remonta aos quilombos da era colonial brasileira, sendo que a mesma foi desenvolvida e implantada no Brasil pelos escravos africanos, que fizeram uso apenas do próprio corpo como arma para defenderem-se. Não há evidências seguras que a capoeira tenha se desenvolvido em qualquer outro lugar do mundo.

No entanto, a maioria dos pesquisadores da história negra no Brasil e da história da capoeira, parece concordar com a hipótese que a capoeira teria surgido no Brasil, pela necessidade negra de libertação, como instrumento de luta contra toda e qualquer opressão, baseado no folclore e folguedos africanos, com pequena influência indígena e com a observação da ação dos animais na sua defesa (REIS, 1997; SANTOS, 1990).

De acordo com Rego (1968), tudo leva a crer que a capoeira seja uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida pelos seus descendentes afro-brasileiros.

Não existem estudos a respeito da capoeira nos séculos XVI a XVIII, inviabilizando, dessa forma, a reconstrução do processo de deslocamento do campo para a cidade, o que deve ter ocorrido no começo do século XIX, já que são desse período as primeiras referências históricas relacionadas aos capoeiras urbanos (REIS, 1997).

Embora os negros estivessem na condição de escravos, eles exerciam uma forte pressão no sistema dominante. Corpos arrancados de suas tradições e raízes não querem dizer, corpos abstraídos do instinto de sobrevivência. Vemos que essa constante repressão exercida sobre os escravos incita nesses uma nova maneira de lidar com essa situação. Nesse contexto de resistir, a capoeira é incorporada à sua cultura, que se encontra dentro desse sistema (COELHO, 2000). Por isso a capoeira é ambígua, porque se amoldou e traz em seu jogo a dissimulação, a malevolência da ginga, ainda que num primeiro momento tivessem que dissimular através da tensão que não podia ser revelada

abertamente. Os escravos acabaram por imbuir a sua negritude, sendo essa uma característica especial na formação do povo brasileiro.

A capoeira passou por quatro fases importantes: num primeiro momento, início da escravidão, onde o escravo, que fora brutalmente arrancado de sua terra e jogado em navios imundos era agora desumanamente tratado. No afã de livrar-se do sofrimento usava o seu corpo como arma e defesa. O instinto da sobrevivência manifestava-se através da fuga, era a ginga do corpo no jogo da sobrevivência. No alvorecer dos Quilombos a capoeira tornou-se uma das armas a ser utilizada na defesa organizada dos mesmos. No período entre as duas primeiras décadas e a metade do século XIX, a capoeira pareceu configurar como uma atividade eminentemente escrava, sendo que durante todo o período Imperial ocorreu uma perseguição desenfreada a ela, acirrando-se, mais ainda, a partir de 1890, quando os republicanos assumiram o poder, e consideraram a prática da capoeira, crime, que deveria, portanto, ser ampla e duramente reprimida, permanecendo dessa forma até 1930. A liberação da capoeira ocorreu em 1930 no Governo de Getúlio Vargas (AREIAS, 1984).

As transformações ocorridas na capoeira podem ser percebidas nas diferentes leituras que a sociedade brasileira faz do lugar do negro; de obstáculo ao progresso a símbolo da brasilidade, expressão de originalidade da cultura brasileira. Durante o processo de conquista de sua legitimidade, a capoeira tem seu significado social constantemente alterado (REIS, 1997).

A capoeira é marcada por uma forte ambigüidade, tornando-se uma dança, uma luta e um jogo (REIS, 1997). Ela precisa ser resgatada enquanto manifestação cultural encarnada na realidade popular do movimento cultural e político que a gerou. Sua historicidade não pode ser esquecida nos gestos esportivizados, assumindo um caráter puramente técnico, sendo apenas mais uma modalidade esportiva, que negue todo o seu passado de movimento contestador (SOARES et al., 1992).

Na seqüência vamos descrever mais detalhadamente os dois estilos de jogo de capoeira existentes, jogo de Angola e jogo de Regional, bem como sobre instrumentos musicais, toques, musicalização, ritmos da capoeira⁷.

⁷ Anotações da disciplina de Capoeira, do curso de Graduação em Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá, 1994.

Jogo de Angola:

É um jogo feito em ritmo mais lento e embaixo (no chão). Normalmente é essa a interpretação que muitos têm em relação ao jogo. No entanto, o jogo de angola é um jogo normal de capoeira, onde os praticantes observam os fundamentos e tradições, de forma que se mantenham os rituais para a prática da Capoeira.

É nesse jogo que os capoeiristas fazem as "chamadas de angola", cadenciando o jogo, mostrando suas habilidades em jogos em cima e embaixo, demonstrando astúcia, vivacidade, destreza e conhecimento de capoeira.

O jogo de angola, tanto pode ser feito num ritmo lento, como em ritmo rápido, dependendo para tanto, do toque puxado pelo berimbau, observando-se que o ritmo no toque de Angola é lento, mas no toque de São Bento Grande de Angola o ritmo é mais rápido.

Vale lembrar que foi a partir do jogo de angola que outros tipos de jogos e estilos de capoeira foram criados.

Jogo de Regional:

É o jogo de capoeira criado por Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, patrono da Capoeira Regional.

Jogo em cima e embaixo, sempre em ritmo rápido, sendo muito comum ser identificado como jogo que é jogado em pé, onde os capoeiristas não vão ao chão, sendo esse um dos maiores equívocos que pode ser cometido em uma roda de capoeira. Mestre Bimba quando criou as suas oito seqüências de aprendizado, ensinou que o capoeirista deve ir em cima e embaixo. Nesse jogo, o capoeirista pode usar os recursos dos golpes ligados e dos balões de cintura desprezada, sendo, portanto, mais viril, haja vista que Mestre Bimba notabilizou-se pela fama de jogar uma capoeira pesada, mais objetiva, onde predominava o jogo de dentro.

Instrumentos Musicais:

São os instrumentos musicais, os responsáveis pela harmonia e o ritmo de uma roda de capoeira, conferindo especial beleza às suas evoluções e gingados, caracterizando e diferenciando a capoeira das demais artes marciais de luta.

Os instrumentos musicais da capoeira, têm as mais diversas procedências, muito embora, não tenham, até então, recebido a classificação correta. Segundo Rego (1968), o acompanhamento musical da capoeira, desde os primórdios até nossos dias, já foi feito pelo berimbau, pandeiro, adufe, atabaque, ganzá ou reco-reco, caxixi e agogô. No presente, o acompanhamento de uma roda de capoeira é feito apenas pelo berimbau, pandeiro, caxixi e agogô, devido, principalmente, à escassez de outros instrumentos.

Berimbau:

Atualmente o principal instrumento da capoeira é o berimbau, o qual, num jogo de capoeira pode funcionar sozinho, sem os demais instrumentos. O berimbau, no entanto, não existiu em função da capoeira, era usado pelos afro-brasileiros em suas festas e sobretudo no samba de roda, como até hoje ainda se vê, se bem que muito raro (REGO, 1968).

Quanto aos toques de caracterização das "formas de jogo" de capoeira e aos toques que exprimem situações especiais na roda, são inúmeras as controvérsias nas diversas regiões onde a capoeira é praticada, além da controvérsia na denominação dos toques de berimbau. Para tanto, os toques mais comuns são assim classificados:

- **ANGOLA:** dita um jogo rasteiro e à meia altura, exigindo-se objetividade e considerável virilidade. Serve para abrir a roda e fazer o jogo de angola, como também cantar a ladainha. Requer do capoeirista bom preparo físico e técnico para a utilização de recursos médios e baixos, encontrados na capoeira;
- **SÃO BENTO PEQUENO:** dita um jogo educativo, equacionando-se os recursos baixos, médios e altos do jogo, exigindo-se objetividade e virilidade moderada na aplicação dos golpes e dos movimentos de esquivas, desequilibrantes, projeções e traumáticos. Serve para cantar ladainha, corridos e jogo de fora;
- **SÃO BENTO DE ANGOLA:** dita o jogo alto-ligeiro, devendo-se para tanto equacionar os recursos médios e altos da capoeira, exigindo-se plasticidade e velocidade na aplicação dos fundamentos de esquiva, traumáticos e coreográficos. Os antagonistas devem, portanto, se esmerarem nas

execuções, para que não haja choques entre os dois durante uma demonstração. No entanto, se os antagonistas estão habituados a esse tipo de jogo, poderão ser usados fundamentos desequilibrantes;

- **SÃO BENTO GRANDE:** ordena o jogo denominado Competitivo, onde o preparo físico é muito exigido, além de uma grande técnica, tática e um bom preparo psicológico, com a dosagem devida dos recursos baixos, médios e altos, para aplicação de todos os fundamentos da capoeira, evitando-se, no entanto, a execução de movimentos coreográficos. Nesse tipo de jogo, observa-se os preceitos da capoeira, as regras de competição e o tempo de duração do confronto.
- **CAVALARIA:** toque tradicional cuja origem é importante na história da capoeira, pois sua execução no berimbau, tem por intenção imitar o trote de cavalos. Isto se deve ao fato de ter sido muito usado no período pós-abolição, quando a capoeira sofria represálias da polícia. Também conhecido como "aviso", era usado pelos capoeiristas para denunciar a aproximação da polícia - cavalaria da época - que se empenhava num severo combate à capoeira, na intenção de acabar radicalmente com a prática daquela arte-luta nos largos e praças. Atualmente o toque é usado em rodas de capoeira, sem que sua linguagem caracterize um jogo único e sim um jogo variável;
- **IUNA:** o toque que serve para o jogo de alunos mais adiantados, formados, contra-mestres e mestres. Usado também para o jogo matreiro, que busca reunir qualidades que expressem toda a pureza da capoeira, associada à perspicácia e à experiência, sendo executado, também, em homenagens póstumas, por ocasião de sepultamento de um capoeirista, caracterizando o tempo de silêncio, imitando-se o canto de Inhuma (ave de características mágicas), e em formatura de aluno. É um toque solene, e portanto nele não há canto;
- **SANTA MARIA:** dita o jogo fatalista, e é usado no jogo entre os capoeiristas munidos de armas brancas, apenas como forma de demonstração dos jogos de faca, facão e navalha;

- AMAZONAS: dita o jogo de donzelas e para saudação ao mestre visitante. Não é necessariamente um jogo para mulheres, mas caracteriza um jogo baixo, médio, de virilidade moderada e muita malícia;
- AVE MARIA: também utilizado para dar boas vindas a um mestre visitante. Serve ainda para marcação entre capoeiristas formados mestres, caracterizando um jogo baixo e médio, de virilidade moderada e muita malícia;
- BENGUELA: toque que exprime o jogo guerreiro, onde não há observâncias de regras, nem preceitos. É jogo marcial, onde é permitido a utilização de instrumentos quaisquer como auxiliares. No treinamento, no entanto, deve ser feito com moderação, tendo por objetivo a preparação para uma eventual defesa pessoal;
- IDALINA: semelhante ao toque São Bento Grande, dita o jogo competitivo, apesar de pouco usado nas rodas. É muito agradável ouvi-lo nas rodas de capoeira, assim como jogar ao som de Idalina;
- SAMBA DE RODA: conhecida também como Samba de Angola, é usado apenas para cantigas em coro, para o Samba de Crioula e Samba Duro, permitindo que os passistas apliquem movimentos de capoeira como bandas e rasteiras.

Músicas na Capoeira:

A etnia negra expressa através de sua música e sua dança uma sensibilidade que nenhuma outra demonstrou. O folclore nacional, foi enriquecido com a integração dessa arte que perdura até hoje, marcando seu ritmo com instrumentos de percussão e riqueza de movimentos, demonstrando a contribuição do negro para a música, de forma profunda e extensa, caracterizando que a música e a dança trazidas pelos africanos para o Brasil, teve a princípio uma origem religiosa e mágica, surgindo dos tempos fetichistas e das cerimônias rituais da "vida social".

Enquanto a música e os cantos conservavam-se mais ou menos fiéis à origem da terra natal, as danças sofriam a influência do novo habitat e das condições de servilidade

em que viviam os escravos. Certas danças como as guerreiras, de caça, de pesca, assumiam aspectos caricaturais, impostas pelas novas condições de vida. A dança que, na exuberância dos seus movimentos e na vivacidade do seu ritmo, traduzia os ímpetos do homem, no livre contato com a natureza, acomodou-se ao ambiente, estilizou-se, traduzindo agora, a evocação de um passado distante, do que a realidade de um presente cheio de sensações vivas, impregnadas de emoções violentas que somente poderiam ser alcançadas na vida das selvas africanas.

A dança trazida pelos africanos foi pouco a pouco se modificando, até adquirir as características atuais e ser integrada ao folclore brasileiro.

A música é de suma importância na vida do indivíduo, sendo ela uma forma de expressão corporal, ajudando na socialização, postura e desinibição por parte de seus praticantes. Na capoeira, o seu significado especial se dá durante o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser introduzido na vida dos alunos.

Vários são os fatores que influenciam na aprendizagem do ritmo e movimento com relação ao resultado final, uma vez que o ritmo facilita:

- movimentos belos e harmoniosos;
- melhor incorporação da técnica;
- economia de movimentos;
- liberdade de movimentos;
- expressão natural e autêntica;
- reconhecimento e consciência da mecânica do movimento;
- percepção sincretista da forma;
- consciência dos níveis e qualidade do movimento;
- coordenação psicomotriz;

Em relação ao ritmo e ao movimento, as experiências proporcionam satisfação pessoal, ao mesmo tempo que despertam no aluno a consciência corporal, reconhecendo a mecânica do movimento. Possibilitam também que o aluno tenha uma expressão autêntica com plena liberdade para criar.

2.6.8 Limitações das práticas corporais alternativas

Até o presente momento destacamos os aspectos positivos das PCAs, os benefícios que elas podem trazer, que são de ordem física, levando em consideração também as dimensões psicológicas e sociais. Mas isso não quer dizer que essas práticas não apresentem limitações, as quais nos propomos a discutir neste subcapítulo.

Num primeiro momento essas práticas foram disseminadas no ocidente operando combinações entre si, incluindo elementos terapêuticos, filosóficos, religiosos e contestatórios, numa tentativa clara de se opor à ciência moderna racional (ROSZAK, 1972). Os descontentes com a modernidade foram a base do movimento da contracultura, onde podemos dizer que estão alicerçadas as idéias do que vem a ser o complexo alternativo⁸ dos anos 80.

A partir dos anos 80, o conhecimento advindo da contracultura ressurgiu em uma nova roupagem, esses saberes, herança da contracultura, buscaram sua legitimação nos conhecimentos científicos ocidentais e perderam seu caráter contestatório. O que gerou uma onda de sincretismos, que a partir desse momento, espalharam-se rapidamente, com diferentes denominações como: terapias, práticas, técnicas, cuidados corporais, métodos curativos, ou ainda, complexo alternativo e, mais recentemente, vem sendo denominado de neo-esotéricos, nova era ou práticas alternativas.

Nesse campo emergente as PCAs funcionam como um arsenal que passa a ser incorporado por diferentes profissionais, como psicólogos, fisioterapeutas, médicos e professores de educação física, entre outros. Um campo com múltiplas tendências, objetivos e em grande expansão.

Trata-se de uma área onde os contornos externos não têm a nitidez necessária e internamente os limites não obedecem a uma regra fixa, ocorrendo variações e deslocamentos (RUSSO, 1993).

Por não possuir contornos e limitações claros, as PCAs tornam-se um campo onde ninguém assume abertamente como sendo seu, mas todos recorrem a ele e se apropriam desses conhecimentos em sua área de atuação profissional. Essa indefinição de contornos e a idéia de que as PCAs sejam a panacéia para todos os males pode levar

⁸ Complexo alternativo é o termo utilizado por Russo (1993), entretanto existem diversas denominações. Amaral (1999) designa como Nova Era, enquanto Magnani (1999) e Albuquerque (1999) denominam, respectivamente, de Neo Esotéricos e de Práticas Alternativas.

a dois extremos: Ou as PCAs alcançam o reconhecimento junto à comunidade científica ou caem em descrédito total. Não podemos afirmar com certeza para qual desses extremos os acontecimentos se encaminharão, pois a dinâmica dos fatos se encarregará de nos mostrar. Porém, entendemos que é nesse contexto que as dimensões éticas podem atuar como uma alternativa nas reestruturações que vierem acontecer.

Podemos evidenciar que esse complexo alternativo apresenta muitas incongruências pela falta de sistematicidade. Segundo Russo (1993) as práticas do complexo alternativo podem ser divididas em quatro grupos.

- 1) práticas divinatórias ou esotéricas (astrologia, tarô, I ching);
- 2) práticas orientais, vinculadas ou não a uma filosofia religiosa (yoga, tai-chi-chuan, meditação);
- 3) seitas religiosas (Santo Daime, Hare Krishna);
- 4) práticas curativas paralelas à medicina oficial, de dois tipos: medicina tradicional chinesa (do-in, shiatsu, acupuntura) e medicina natural (homeopatia).

Essa classificação revela precariedade e aponta uma das principais características do complexo alternativo, a indefinição de fronteiras e o alto grau de interpenetração de domínios entre as diversas práticas desse complexo, o que não é aceito pela ciência tradicional, que organiza os saberes numa classificação mais rígida, não ocorrendo interpenetração de uma área na outra.

Russo (1993) relata que existe, nesse complexo alternativo, uma filosofia comum a todas essas práticas, ou seja, elas podem ser combinadas entre si e utilizadas simultaneamente. Existindo, portanto, em todas, a idéia do sagrado, acompanhada de concepções de cunho religioso.

Sob essa ótica, as questões vividas no dia a dia terão sempre uma face religiosa. Uma prática ao ser realizada não é destituída do sagrado que a permeia e, coloca em contacto o praticante com o divino que existe nele.

Vem ocorrendo também mudança no interior das práticas alternativas, o que permite novas reorientações e resignificações. Isso tem levado essas práticas a se tornarem simplesmente bens de consumo, como evidencia Amaral (2000), pois os bens de consumo não pertencem a nenhuma crença particular, religião ou política.

Tourinho e Carvalho Neto (2002) e Albuquerque (2001) destacam que a cultura alternativa se caracteriza pela ausência da dimensão política, uma atitude de acomodação e conformismo, além de fomentar uma visão individualista quando da não preocupação com o coletivo, voltando-se para questões de autoconhecimento e saúde. Comparando com o movimento utopista, da década de 60, nota-se uma mudança de enfoque.

Segundo Matthiesen (1997) as PCAs querem um nome e um referencial teórico que as justifiquem, como sérias e responsáveis, para então, serem consideradas algo mais que alternativas, já que esse termo soa como marginalizadas, não oficiais, excluídas do elenco de trabalhos de abordagem corporal mais clássicos.

Esperamos que os pontos aqui abordados possam ser de alguma valia aos que pretendem desenvolver algum trabalho com PCAs e não um fator que inviabilize, mas que possam contribuir para que os impasses desse momento sejam superados.

CAPÍTULO III

*“O sonho pelo qual brigo exige que eu invente em mim a
coragem de lutar ao lado da coragem de amar.”*

Paulo Freire.

METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

Este estudo foi efetuado a partir de uma pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo.

3.2 Sujeitos

Professores de educação física do ensino fundamental e médio da rede pública e particular das cidades de Rio Claro e Piracicaba, bem como professores do Curso de Graduação em educação física das seguintes universidades: Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Metodista de Piracicaba e Pontifícia Universidade Católica – Campinas.

3.3 Material e métodos

Foram avaliados dados coletados através de questionários (APÊNDICE). Os mesmos foram remetidos a todos os profissionais dessas instituições, totalizando 102 nas de ensino superior e 150 nas de ensino fundamental e médio. A amostra foi composta pelo retorno dos mesmos. Foi utilizada uma amostra aleatória onde todos os elementos do universo tiveram a mesma probabilidade de compô-la.

3.4 Tratamento dos dados

Após a aplicação dos questionários, os dados foram tabulados em planilha de dados do EXCEL, gerando um banco de dados, no intuito de permitir a realização de análises estatísticas para caracterizar a amostra em questão com base nas respostas obtidas nos questionários, bem como de verificar algumas associações entre as respostas obtidas.

A amostra foi caracterizada através de tabelas de distribuição de frequências das respostas, as quais foram ilustradas graficamente por gráficos de colunas, bem como por tabelas de contingência para o cruzamento das respostas de duas perguntas. Foi aplicado o teste de Qui-quadrado (χ^2) para essas tabelas de contingência no intuito de verificar a existência de correlação (ou dependência) entre as respostas para uma dada pergunta e as respostas para a outra pergunta (CAMPOS, 1983; GOMES, 1985; PEREIRA, 2001). A metodologia do teste de χ^2 é apresentada em detalhes no ANEXO.

CAPÍTULO IV

“Nada lhe pertence mais que seus sonhos.”

Nietzsche

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra avaliada foi composta pelos questionários que retornaram, totalizando 52 indivíduos, ou 20,6% dos 252 questionários que foram remetidos.

Na Tabela 1 é mostrada a análise descritiva para sexo, idade, ano em que se formou e universidade onde cursou educação física.

Observamos que a amostra foi dividida em 48,1% do sexo feminino e 51,9% do sexo masculino, evidenciando um equilíbrio entre os sexos na amostra analisada.

A idade dos professores variou de 26 até 59 anos, sendo a classe entre 30 e 40 anos a mais freqüente (40,4%) e entre 20 e 30 anos a que apresentou menor freqüência (7,7%) e, além disso, 4 professores não responderam a essa pergunta.

Quanto ao ano de graduação, verificamos que a maioria dos professores terminou seu curso nas décadas de 70 e 80, e que o ano de formatura variou de 1966 a 2001.

Notamos que 40,4% dos professores da amostra cursaram educação física na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 19,2% na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), 11,5% na Universidade de São Paulo (USP) e os outros 28,9% cursaram em outras sete universidades.

Tabela 1. Análise descritiva para as variáveis sexo, idade, ano em que se formou e universidade onde cursou educação física.

Variáveis	Categorias	Freq.	%	Descrição Gráfica
1. Sexo	Feminino	25	48,1	
	Masculino	27	51,9	
2. Idade	(20;30]	4	7,7	
	(30;40]	21	40,4	
	(40;50]	16	30,8	
	(50;60]	7	13,5	
	Não Respondeu	4	7,7	
3. Ano em que se formou	(1960;1970]	3	5,8	
	(1970;1980]	19	36,5	
	(1980;1990]	20	38,5	
	(1990;...]	9	17,3	
	Não Respondeu	1	1,9	
4. Universidade onde cursou educação física	FEFISA-Santo André	2	3,8	
	PUCCAMP	10	19,2	
	UEL	1	1,9	
	UFPR	1	1,9	
	UFSCAR	5	9,6	
	UNESP-RC	4	7,7	
	UNICAMP	1	1,9	
	UNIMEP	21	40,4	
	USP	6	11,5	
	Universidade do Chile	1	1,9	

É interessante observar que pelo menos 59,6% dos pesquisados são formados em instituições privadas (UNIMEP e PUCCAMP), e que isso pode estar relacionado com a reforma universitária de 1968, a qual visava construir um modelo universitário baseado na pesquisa e pós-graduação, mas o que aconteceu foi uma grande expansão do ensino no setor privado.

As instituições estaduais paulistas surgiram antes da década de 70. Nos anos 80 ocorreu um pequeno crescimento das instituições estaduais no resto do país e de acordo com SCHWARTZMAN (1999), nos últimos cinco anos apenas o setor privado vem crescendo.

Outro fator observado é que existe uma proporção maior de estudantes de graduação nas instituições privadas nas regiões mais desenvolvidas, onde a educação superior pública não conseguiu acompanhar a demanda. A situação do ensino superior no Estado de São Paulo é paradoxal, ao mesmo tempo, que é o estado com maior número de universidades públicas do país, é onde existe a maior concentração de estudantes em instituições privadas perfazendo um total de 82% como evidencia (SCHWARTZMAN, 1999), o que também foi percebido nesta pesquisa, já que a maioria dos professores é formada em instituições privadas.

Na Tabela 2 apresentamos a análise descritiva para natureza da instituição onde trabalha e nível de ensino onde atua.

Notamos que os professores de instituições públicas foram os que mais responderam os questionários (69,2%), enquanto 23,1% dos professores pertencem à rede particular de ensino e 7,7% trabalham concomitantemente em instituições públicas e particulares.

Embora a maioria dos professores seja formada em instituições privadas a sua ocupação profissional ocorre principalmente nas instituições públicas.

Em se tratando do nível de ensino onde atua, verificamos que 51,9% dos respondentes atuam no ensino superior, ao passo que os outros 48,1% atuam nos ensinos fundamental, ou fundamental e médio, ocorrendo um equilíbrio entre esses, o que não era esperado, já que foram entregues mais questionários para os professores de ensino fundamental e médio (150 questionários) do que para os professores de ensino superior (102 questionários).

Tabela 2. Análise descritiva para as variáveis natureza da instituição onde trabalha e nível de ensino onde atua.

Variáveis	Categorias	Freq.	%	Descrição Gráfica
1. Natureza da instituição onde trabalha	Particular	12	23,1	Particular Pública Pública e Particular 0,0 20,0 40,0 60,0 80,0 %
	Pública	36	69,2	
	Pública e Particular	4	7,7	
2. Nível de ensino onde atua	Fundamental	10	19,2	Fundamental Fundamental e médio Superior 0,0 10,0 20,0 30,0 40,0 50,0 60,0 %
	Fundamental e médio	15	28,8	
	Superior	27	51,9	

Na Tabela 3 são mostradas as respostas resumidas referentes à questão 7 do questionário, a qual visava saber o que os professores entendem por PCAs.

Observamos que 25% dos professores colocaram que as PCAs são atividades que fogem do convencional, 15,4% deles responderam que elas são atividades que fazem parte da cultura corporal da educação física, 13,5% disseram que elas são atividades que levam a uma consciência corporal e 11,5% colocaram que elas são práticas que levam ao equilíbrio e à manifestação expressiva. Outros responderam, ainda, que são exercícios que levam a uma melhor qualidade de vida (7,7%), que são atividades que não têm bases filosóficas na educação física (5,8%) e que apresentam conhecimentos científicos em fase embrionária, apesar de resultados positivos estarem sendo evidenciados (1,9%). Além disso, cinco professores não responderam a essa questão, e dois deles disseram não entender nada ou quase nada em relação ao significado do termo PCAs.

Quando 25% dos professores referem-se às PCAs como **atividades que fogem do convencional**, podemos identificar isso como oposto ao formal, determinado,

estabelecido e ajustado, evocando o sentido do movimento contracultural, vivido nos anos 60, que se opunha intensamente à sociedade tecnocrata (obediente aos princípios científicos) que destituiu o homem comum de suas competências, saberes e práticas, e as delegou a especialistas. A contracultura buscava subverter o projeto modernizador e fugir das imposições ocasionadas por este. Tinha como bandeira arranjos sociais comunitários e propostas naturalistas, em clara oposição ao artificialismo industrial e o formalismo da civilização (LACERDA, 2001; ROSZAK, 1972).

Tabela 3. Entendimento das PCAs por parte dos professores.

Entendimento das PCAs	Freq.	%	Descrição Gráfica
Aquelas que fogem do convencional	13	25,0	Aquelas que fogem do convencional
Aquelas que fazem parte da cultura corporal da educação física	8	15,4	Aquelas que fazem parte da cultura corporal da educação física
Aquelas que levam a uma consciência corporal	7	13,5	Aquelas que levam a uma consciência corporal
Aquelas que levam ao equilíbrio e à manifestação expressiva	6	11,5	Aquelas que levam ao equilíbrio e à manifestação expressiva
Não respondeu	5	9,6	Não respondeu
Aquelas que visam a uma melhor qualidade de vida	4	7,7	Aquelas que visam a uma melhor qualidade de vida
Atividades sem bases filosóficas na educação física	3	5,8	Atividades sem bases filosóficas na educação física
Nada ou quase nada	2	3,9	Nada ou quase nada
São práticas não regulamentadas	2	3,9	São práticas não regulamentadas
Aquelas que são uma opção pessoal	1	1,9	Aquelas que são uma opção pessoal
Aquelas que apresentam conhecimentos científicos em fase embrionária	1	1,9	Aquelas que apresentam conhecimentos científicos em fase embrionária
Total	52	100,0	

0,0% 5,0% 10,0% 15,0% 20,0% 25,0% 30,0%

Diante das seguintes respostas: **Fazem parte da cultura corporal da educação física; são atividades que levam a uma consciência corporal; são práticas que levam ao equilíbrio e a manifestação expressiva; são exercícios que levam a uma melhor qualidade de vida; são atividades que não têm bases filosóficas na educação física; e são aquelas que apresentam conhecimentos científicos em fase embrionária, apesar de resultados positivos estarem sendo evidenciados.**

depreendemos que as PCAs apresentam-se, na visão dos professores, sob uma ótica muito similar à nossa, pois entendemos que são atividades que não enfatizam a competição, desenvolvem-se à margem da maior parte dos currículos adotados pelos cursos de educação física e não têm como objetivo direto curar, mas a possibilidade de autoconhecimento, a sensibilização, o alongamento, a expressividade, a criatividade e a redução do esforço físico.

As PCAs intensificaram suas relações com a educação física brasileira a partir dos anos 80. A década de 90 revelou possibilidades de efetivação das PCAs no âmbito da prática pedagógica e nos diferentes níveis de ensino: da educação física infantil à educação física no ensino superior (MATTHIESEN, 1999). Portanto, essas respostas podem ser influenciadas pelo fato, que nos anos 80 ocorreu uma intensificação das relações entre as PCAs e a educação física, com efetivação destas possibilidades na década de 90 nos diferentes níveis de ensino.

Entendemos que o dinamismo presente na atual sociedade, possibilita que as mudanças ocorram com maior rapidez, e que serão essas mudanças que determinaram os novos entrelaçamentos da educação física com as PCAs, pois Russo (1993) afirma que o complexo alternativo se caracteriza por ser uma área cujos contornos externos são pouco nítidos e as demarcações internas não obedecem a uma regra fixa, ocorrendo variações e deslocamentos.

Para Lacerda (1995), as PCAs podem ser eficientes, ainda que não sejam comprovadas cientificamente. Podem ser tecnicamente adequadas, embora não esclareçam de maneira científica os mecanismos produtores dos sintomas e de suas melhoras.

A Tabela 4 apresenta a análise descritiva para o nível de conhecimento de algumas PCAs pelos professores. Salientamos que essa análise está relacionada com as respostas da questão 8 do questionário (APÊNDICE).

Observamos que somente 19,2% dos professores conhecem bem antiginástica, 28,8% conhecem bem massagem, 7,7% conhecem bem biodança e reflexologia, 13,5% conhecem bem eutonia e yoga, e 25% conhecem bem capoeira. Assim, classificando essas PCAs quanto ao nível de conhecimento, verificamos que a massagem é a mais conhecida, seguida da capoeira, da antiginástica, da eutonia e da yoga, respectivamente, e em último lugar, empatadas, a biodança e a reflexologia.

Tabela 4. Análise descritiva relacionada ao nível de conhecimento de algumas Práticas Corporais Alternativas (PCAs).

Variáveis	Categorias	Freq.	%	Descrição Gráfica
1. Antiginástica	Conheço bem	10	19,2	Conheço bem Conheço pouco Não conheço 0,0 10,0 20,0 30,0 40,0 50,0 %
	Conheço pouco	23	44,2	
	Não conheço	19	36,5	
2. Massagem	Conheço bem	15	28,8	Conheço bem Conheço pouco Não conheço 0,0 10,0 20,0 30,0 40,0 50,0 60,0 70,0 %
	Conheço pouco	31	59,6	
	Não conheço	6	11,5	
3. Biodança	Conheço bem	4	7,7	Conheço bem Conheço pouco Não conheço 0,0 10,0 20,0 30,0 40,0 50,0 60,0 %
	Conheço pouco	26	50,0	
	Não conheço	22	42,3	
4. Eutonia	Conheço bem	7	13,5	Conheço bem Conheço pouco Não conheço 0,0 10,0 20,0 30,0 40,0 50,0 %
	Conheço pouco	22	42,3	
	Não conheço	23	44,2	

Tabela 4. Análise descritiva relacionada ao nível de conhecimento de algumas Práticas Corporais Alternativas (PCAs) (Continuação).

Variáveis	Categorias	Freq.	%	Descrição Gráfica
5. Yoga	Conheço bem	7	13,5	Conheço bem Conheço pouco Não conheço
	Conheço pouco	36	69,2	
	Não conheço	9	17,3	
6. Reflexologia	Conheço bem	4	7,7	Conheço bem Conheço pouco Não conheço
	Conheço pouco	16	30,8	
	Não conheço	32	61,5	
7. Capoeira	Conheço bem	13	25,0	Conheço bem Conheço pouco Não conheço
	Conheço pouco	34	65,4	
	Não conheço	5	9,6	

Ainda, classificando essas PCAs quando ao nível de desconhecimento pelos professores, observamos que a reflexologia é a menos conhecida (61,5% não conhece), em segundo lugar está a eutonia (44,2% não conhece), seguida da biodança (42,3% não conhece), da antiginástica (36,5% não conhece), da yoga (17,3% não conhece) e da massagem (11,5% não conhece), ficando a capoeira em último lugar em nível de desconhecimento, com apenas 5 professores que desconhecem essa prática.

Já que a massagem apresentou o maior número de pessoas que a conhecem bem, acreditamos que isso se deva ao fato da mesma ser utilizada pelas pessoas no seu dia a dia. Esfregar onde dói é um ato instintivo, natural e que pode ser considerado a maneira

mais elementar de massagem. Pode ainda existir uma relação com a fase em que a massagem era utilizada como um forte apelo erótico como aponta Lorenzetto (2001b).

Em segundo lugar, em relação aos que conhecem bem, aparece a capoeira, e apenas 5 professores (9,6%) não a conhecem. Desse resultado, podemos afirmar que a capoeira é a mais popular das PCAs, entre os pesquisados, o que pode ser devido à mesma ser uma atividade tipicamente brasileira, e por isso está ligada aos nossos valores e cultura, fazendo-se presente nas festividades, eventos esportivos e outras tantas manifestações culturais. Em algumas universidades já existe a disciplina de capoeira, a qual faz partes dos currículos dos cursos de educação física, tornando-a conhecida por muitos dos pesquisados.

A capoeira também é encontrada como modalidade de atividade física em academias de ginástica, ou academias exclusivamente de capoeira. E ainda, há a tendência em esportivizar a capoeira, o que pode possibilitar uma maior visibilidade da mesma.

Assim como Soares et al. (1992), entendemos que a capoeira precisa ser resgatada enquanto manifestação cultural. Porém, sua historicidade não pode ser esquecida nos gestos esportivizados, assumindo um caráter puramente técnico, sendo apenas mais uma modalidade esportiva, que negue todo o seu passado de movimento contestador.

No tocante à Yoga, observamos que 82,7% a conhecem, concordando com o que afirma Arora (1994), pois para esse autor, na atualidade, a Yoga é amplamente praticada no ocidente, e converteu-se numa disciplina universal.

Através dos resultados, percebemos que as práticas como antiginástica, eutonia, reflexologia e biodança, são menos conhecidas pelo universo pesquisado em relação às demais. Assim se quisermos colocá-las num patamar de igualdade com as outras três deveremos trabalhar de forma que elas tenham uma maior divulgação, propiciando conhecimento destas pelos profissionais da educação física. Isso indica a necessidade de incluirmos nos currículos dos cursos de educação física uma disciplina, ou disciplinas, que incluam essas práticas.

Nesse sentido, concordamos com Ghiraldelli Júnior (1992), quando afirma que a formação dos profissionais de educação física deve ser reflexiva e capaz de perceber-se no decorrer do seu desenvolvimento, compreendendo os valores que existem em cada

prática corporal, deixando de ser uma prática cega, e assim desenvolver o potencial humano.

A seguir são apresentadas outras atividades citadas pelo menos uma vez como PCAs pelos professores.

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| • Shiatsu | • Matroginástica |
| • Relaxamento | • Alongamento |
| • Indução de Estados de Ânimo | • Danças folclóricas |
| • Do-in | • Pilates |
| • Tai-chi-chuan | • Karatê |
| • Reiki | • Calatonia |
| • Método Feldenkrais | • Biomecânica Existencial |
| • Bioenergética | • Jogos Cooperativos |
| • Deep running water | • Educação Somática Existencial |
| • RPG | |

Observando o que os professores citaram, verificamos que algumas dessas práticas são utilizadas na fisioterapia (RPG), educação física (relaxamento, danças folclóricas, jogos cooperativos, alongamento, matroginástica), psicologia (bioenergética) e medicina (shiatsu), indicando que ocorrem misturas de diferentes técnicas por diferentes profissionais, o que é comum no complexo alternativo como aponta Russo (1993).

A Tabela 5 ilustra as respostas relacionadas à aceitabilidade e à aplicabilidade das PCAs pelos professores. Ressaltamos que o número das variáveis está associado ao número das questões no questionário remetido aos professores (APÊNDICE).

Pela Tabela 5 observamos que a grande maioria (80,8%) dos professores considera necessário o trabalho com PCAs nos ensinos fundamental e médio, e que apenas 13,5% deles considera que o trabalho com essas práticas não é necessário nesses níveis de ensino.

Tabela 5. Análise descritiva das questões relacionadas à aceitabilidade e à aplicabilidade das PCAs.

Variáveis	Categorias	Freq.	%	Descrição Gráfica
Q.9) Você considera necessário o trabalho com PCAs nos ensinos Fundamental e Médio?	Não	7	13,5	
	Sim	42	80,8	
	Não Respondeu	3	5,8	
Q.10) Você gostaria de aplicar alguma PCA com seus alunos?	Não	14	26,9	
	Sim	36	69,2	
	Não Respondeu	2	3,8	
Q.11) Existiu na sua formação universitária alguma disciplina que tivesse relação com as PCAs?	Não	32	61,5	
	Sim	20	38,5	
Q.12) Você considera necessária a inclusão de disciplinas relacionadas com as PCAs na grade curricular dos cursos de graduação em educação física?	Não	6	11,5	
	Sim	44	84,6	
	Não Respondeu	2	3,8	

Tabela 5. Análise descritiva das questões relacionadas à aceitabilidade e à aplicabilidade das PCAs (continuação).

Variáveis	Categorias	Freq.	%	Descrição Gráfica
Q.14) Você conhece alguma escola (fundamental/médio/superior) onde se aplicam PCAs, ou alguma disciplina ou projeto semelhante a elas?	Não	29	55,8	
	Sim	23	44,2	
Q.16) A aplicação das PCAs pode trazer uma mudança de significado na educação física dentro dos ensinos Fundamental e Médio?	Não	9	17,3	
	Sim	40	76,9	
	Não Respondeu	3	5,8	
Q.17) No seu ponto de vista, que repercussão um trabalho com as PCAs na educação física escolar poderia causar?	Bem aceito	14	26,9	
	Aceito	26	50,0	
	Pouco aceito	10	19,2	
	Não Respondeu	2	3,8	
Q.18) No seu ponto de vista, maiores conhecimentos sobre PCAs poderão influenciar de que modo a atuação do profissional de educação física?	Não melhoraria	2	3,8	
	Melhoraria	23	44,2	
	Melhoraria muito	24	46,2	
	Não Respondeu	3	5,8	

Tabela 5. Análise descritiva das questões relacionadas à aceitabilidade e à aplicabilidade das PCAs (continuação).

Variáveis	Categorias	Freq.	%	Descrição Gráfica
Q.19) Você tem participado de Encontros, Congressos ou Cursos relacionados as PCAs?	Não	44	84,6	
	Sim	8	15,4	

Diante desse resultado, percebemos a importância que as PCAs assumem no contexto dos ensinos fundamental e médio na visão dos pesquisados, o que é corroborado por Ferreira (2000), quando afirma que *“trabalhos dessa natureza podem trazer, principalmente para a escola, grandes avanços sobre o pensar, o sentir e o ser corpo”* (p. 146).

Complementando o que Ferreira (2000) afirma podemos citar a fala de um dos pesquisados sobre o porquê da sua concordância com a necessidade de utilizar PCAs nos ensinos médio e fundamental:

Porque acredito que o trabalho com práticas corporais alternativas pode aumentar o vocabulário motor da criança e do adolescente, pois além de trabalhar as capacidades e habilidades motoras, as atividades alternativas atingem mais a parte sensório-motora, a introspecção do indivíduo, fazendo a ligação motora, química e sensorial, levando o mesmo a compreender melhor o seu corpo, suas mudanças, seus limites e melhorando assim sua relação indivíduo-corpo-mente, indivíduo-mundo.

Trabalhos com PCAs desenvolvidos de maneira séria, competente, pelos profissionais da educação física, podem ser muito importantes para sensibilizar sobre a relevância da utilização das PCAs na escola, o que foi evidenciado por um dos pesquisados quando esse aponta o seguinte:

Desde que seja professor com capacidade (conhecimento) em alguma das práticas, acredito que as pessoas devem experimentar diferentes alternativas visando ampliar sua cultura desportiva, consciência corporal, etc. No entanto acredito que não podem substituir o movimento (base da educação física).

Outra fala enfatiza a importância das PCAs nos ensinamentos fundamental e médio, quando afirma que *“se estas práticas são exercitadas e somos profissionais que atuamos com educação física e com movimento, é necessário propiciá-las ao ensino fundamental e médio”*, com o que estamos plenamente de acordo.

A educação física, com predomínio do rendimento esportivo máximo, também foi destacada, quando um dos pesquisados apontou que as PCAs nos ensinamentos fundamental e médio, *“Pode ser útil para questionar o modelo ocidental capitalista, preocupado com o consumo e rendimento máximo”*.

No entanto existiram alguns professores que se mostraram contrários à necessidade da adoção das PCAs nos ensinamentos fundamental e médio. Um deles apontou o seguinte: *“Acredito que os esportes estão mais próximos da realidade infantil e juvenil, quanto ao desejo e necessidade de **brincar**”*. Discordamos dessa afirmação, pois não são apenas os esportes que se aproximam mais do desejo e da necessidade da criança de brincar, pois o esporte tem valores que não estão relacionados ao brincar, pois de acordo com Lorenzetto (2001a), brincar é uma ação ou atividade sem regra, ou com regras muito simples, o que não ocorre com o esporte.

Outro professor cita que PCAs não seriam necessárias no ensino escolar *“por causa do centro de interesse das faixas etárias não estar predominantemente voltado para o desenvolvimento espiritual”*, o que no nosso ver é uma incoerência, já que não precisamos trabalhar necessariamente com práticas que enfatizem o desenvolvimento espiritual, embora exista uma tendência em se relacionar as PCAs a uma perspectiva espiritual, como aponta Russo (1993).

Verificamos que, apenas 26,9% dos professores não gostariam de aplicar alguma PCA com seus alunos, enquanto 69,2% responderam sim para essa questão e dois professores não responderam (ver Tabela 5).

A importância das PCAs é percebida, mais uma vez, quando a maioria dos professores da pesquisa aponta que gostaria de aplicar alguma PCA com seus alunos. Entendemos que um trabalho dessa natureza seria proveitoso para os professores, assim como para os alunos, que estariam rompendo com a forte tradição esportiva da educação física.

A Tabela 6 apresenta as atividades que os professores gostariam de aplicar com seus alunos, sem considerar a ordem de importância. Note-se que as porcentagens são

relacionadas ao número de professores (36) que gostariam de aplicar alguma PCA com seus alunos, e como essa pergunta poderia ter várias respostas, a soma das porcentagens não é 100%.

Tabela 6. PCAs que os professores gostariam de aplicar com seus alunos, sem considerar a ordem de importância.

PCAs	Frequência	%	Descrição Gráfica
Antiginástica	15	41,7	
Biodança	14	38,9	
Capoeira	14	38,9	
Eutonia	15	41,7	
Massagem	20	55,6	
Reflexologia	11	30,6	
Yoga	19	52,8	
Outras ¹	20	55,6	
Total	36		

¹ Atividades citadas apenas uma vez, a exceção de relaxamento que foi citado duas vezes.

Observamos que a massagem foi a PCA mais citada (55,6%), contudo, a antiginástica, a biodança, a capoeira, a eutonia, a reflexologia e a yoga foram citadas por grande parte dos professores como de interesse de aplicação com seus alunos.

Notamos que esse resultado é condizente com o nível de conhecimento que os pesquisados têm sobre as PCAs, já que a massagem foi a que apresentou a maior porcentagem de indivíduos que responderam que conhecem bem essa PCA (ver Tabela 4).

As PCAs que foram colocadas como outras na Tabela 6, e que foram citadas por apenas um professor, exceto relaxamento (que foi citado por dois), são mostradas a seguir:

- Alongamento
- Artes Marciais
- Atividades Recreativas
- Bioenergética
- Biomecânica Existencial
- Calatonia
- Dança do ventre
- Navegação à vela
- Pilates
- Princípios gerais com práticas alternativas
- RPG
- Reiki
- Relaxamento

- Danças
- Jogos Cooperativos
- Malabarismos
- Meditação
- Shiatsu
- Surfe
- Técnicas Posturais
- Todas

Além das PCAs enfocadas por nossa pesquisa os professores apontaram inúmeras outras que gostariam de aplicar com seus alunos, mostrando uma ampla gama de possibilidades de aplicação.

Voltando à Tabela 5, verificamos que a maioria dos professores (61,5%) não tiveram nenhuma disciplina relacionada às PCAs na sua formação universitária, e que 84,6% deles considera necessária a inclusão de disciplinas relacionadas a elas na grade curricular dos cursos de graduação em educação física.

Por esses resultados fica evidente que as vivências dos pesquisados, enquanto graduandos e enquanto atuantes na área, propiciou a eles divisar a necessidade de que disciplinas relacionadas às PCAs sejam incluídas nos currículos dos cursos de graduação em educação física.

Para melhor entendermos esse panorama lançaremos um olhar sobre a educação física no período de 1969 a 1980, época que a mesma esteve apoiada no valor educativo do esporte e na melhora da aptidão física. Era uma educação física que percebia o corpo apenas dos mais habilidosos, não os diferentes corpos, que invariavelmente estavam presentes nas aulas de educação física.

Os conturbados anos 80, geraram crises internas e permitiram delinear novos caminhos para área, quando essa deu-se conta que conhecimentos da cultura corporal vinham sendo olvidados em favor do esporte. A década de 90 mostra que entrelaçamento entre educação física e PCAs pode ser um interessante caminho, nos diferentes níveis de ensino, o que é evidenciado nos resultados alcançados por essa pesquisa.

Ademais, os pesquisados citaram algumas PCAs que fizeram parte da sua formação universitária. Dentre elas destacamos: a capoeira, a yoga, a antiginástica, a massagem e a biodança.

É oportuno citar o que um dos professores coloca quando lhe é pedido quais PCAs ele teve na sua formação universitária: *“Procurei e fiz um curso de antiginástica,*

em 1976, na Universidade Gama Filho, com um grupo de professores belgas, por acreditar que me seria útil”.

Portanto, já em 1976, existiam pessoas preocupadas com a questão corporal, tentando valorizar a dimensão subjetiva dos corpos, superando o viés esportivo da época.

A Tabela 7 mostra as PCAs que os professores consideram necessário incluir na grade curricular dos cursos de graduação em educação física, sem considerar a ordem de importância. Salientamos que as porcentagens são relacionadas ao número de professores (44) que concordam ser necessária a inclusão de disciplinas relacionadas às PCAs nessa grade curricular.

Tabela 7. PCAs que deveriam ser incluídas na grade curricular dos cursos de educação física de acordo com os professores, sem considerar a ordem de importância.

PCAs	Frequência	%	Descrição Gráfica
Antiginástica	13	29,5	Antiginástica
Biodança	13	29,5	Biodança
Capoeira	16	36,4	Capoeira
Eutonia	11	25,0	Eutonia
Massagem	18	40,9	Massagem
Reflexologia	10	22,7	Reflexologia
Relaxamento	3	6,8	Relaxamento
Sem preferência	8	18,2	Sem preferência
Sem preferência e geral	3	6,8	Sem preferência e geral
Yoga	18	40,9	Yoga
Outras ¹	17	38,6	Outras
Total	44		

¹ Atividades citadas apenas uma vez.

Podemos observar que, a massagem e a yoga foram citadas por 18 dos 42 professores (40,9%) como disciplinas a serem incluídas na grade curricular dos cursos de graduação em educação física, enquanto a capoeira foi citada por 16 (36,4%). Entretanto, a antiginástica, a biodança, a eutonia e a reflexologia foram citadas, também, por mais de 20% dos professores. Alguns professores não têm preferência por nenhuma das PCAs (8 professores), e outros não têm preferência mas acham que deve ser uma disciplina que trate das PCAs de um modo geral (3 professores).

A preferência por massagem, yoga e capoeira, realça o que os professores pensam, mostrando que essas três PCAs podem ter uma aplicação prática na profissão, no que tange ao ambiente escolar e universitário, dado que os pesquisados são profissionais que atuam nesses segmentos.

Segundo Santos (1990), a capoeira despertou interesse de algumas autoridades da área educacional já nos anos 80, quando foi introduzida em muitos estabelecimentos de ensino, tais como: Universidade Católica de Salvador e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E, na atualidade, a capoeira já vem sendo divulgada mundialmente, mostrando, ainda, que o preconceito que havia em relação à ela, hoje está sendo superado.

A massagem adquiriu novas funções vitais e tem sido estudada e aplicada do ponto de vista psico-somático, buscando influenciar, tanto o aspecto físico, como os aspectos mentais e emocionais, decorrente de uma noção de corpo baseada numa visão holística, ecológica e transdisciplinar da saúde, da educação, do trabalho e do lazer (LORENZETTO, 2001b).

Para Mcgilvery et al. (1996), todos apreciam a massagem, incluindo bebês, idosos, esportistas, etc., recebendo os benefícios dessa prática.

Percebemos, que essa visão de corpo está influenciando as pessoas, dado que a massagem foi citada por 40,9% dos pesquisados como sendo uma disciplina de interesse na grade curricular dos cursos de graduação em educação física.

Em relação à yoga, vemos a importância dada pelos pesquisados a essa PCA, sendo interessante implementá-la como disciplina acadêmica, pois acreditamos que essa prática propicia o conhecimento de si próprio, objetivando a auto-integração. O modo de vida atual é muito ativo e as pessoas não vivenciam a sua dimensão corporal.

Além disso, DeRose (1995) aponta que os profissionais da educação física procuram a yoga pelos benefícios que essa proporciona, como aumento de resistência, alongamento muscular, flexibilidade, mais concentração e controle emocional.

Na sequência aparecem as PCAs que foram estabelecidas como outras na Tabela 7, referente à questão 13 do questionário (APÊNDICE), e que foram citadas por apenas um professor:

- Artes marciais
- Atividades Náuticas
- Percepção Corporal
- Pilates

- Atividades Recreativas
- Bioenergética
- Biomecânica existencial
- Danças alternativas
- Danças folclóricas
- Jogos cooperativos
- Meditação
- RPG
- Rapel
- Reeducação Postural
- Treinamento Mental
- Técnicas de Meditação
- Técnicas de Postura

É interessante notar que no ideário desses professores aparecem práticas que seriam de difícil viabilização no contexto educacional, como atividades náuticas, por exemplo, e que outras dessas práticas são, ainda que superficialmente, contempladas em alguns cursos de graduação, como danças folclóricas e jogos cooperativos.

Pela Tabela 5 verificamos que 44,2% dos professores conhecem alguma escola onde são aplicadas PCAs, ou alguma disciplina, ou projeto semelhante a elas.

Na Tabela 8 são mostrados os resultados obtidos quando da aplicação das PCAs segundo a visão dos professores que conhecem alguma escola onde elas são aplicadas. Podemos notar que 82,6% dos professores acham que os resultados foram bons ou ótimos, e que apenas 1 professor acha que os resultados foram regulares.

Tabela 8. Resultados da aplicação de PCAs nas escolas segundo os professores.

Resultados	Frequência	%	Descrição Gráfica
REGULARES	1	4,3	A pie chart illustrating the distribution of results from the application of PCAs in schools. The chart is divided into four segments: a large blue segment for 'BONS' (43,5%), a large pink segment for 'ÓTIMOS' (39,1%), a smaller light blue segment for 'Não Respondeu' (13,0%), and a very small green segment for 'REGULARES' (4,3%).
BONS	10	43,5	
ÓTIMOS	9	39,1	
Não Respondeu	3	13,0	
Total	23		

Isso revela o quão importantes essas atividades vêm se revelando no contexto da educação física, pois 44,2% dos pesquisados conhecerem alguma escola, disciplina, ou projeto que aplique PCAs, é um número considerável de profissionais, e desses 82,6%

acharem que os resultados foram bons ou ótimos, evidenciando ainda mais a nossa colocação.

Corroborando com esse estudo, Ferreira (2000) aponta uma superação do que se estabelecia a respeito do corpo nas décadas de 60 e 70, pautada no esforço e na atividade, e essa nova visão e, também, coexistência entre lentidão e esforço, se manifestam em toda a dimensão da cultura corporal de movimento da qual a educação física se utiliza.

Continuando a discussão da Tabela 5, podemos observar que, 76,9% dos professores acham que a aplicação das PCAs pode trazer uma mudança de significado na educação física dentro dos ensinos fundamental e médio.

Esse resultado mostra a aspiração dos professores por uma educação física melhor, que seja capaz de aclamar o corpo dos seus alunos, englobar a todos, indistintamente, que não seja apenas um recurso para formar esportistas, e sim para melhorar a vida das pessoas como cidadãos que são. Isso é percebido claramente na seguinte fala de um professor: *“Elas democratizam as oportunidades entre os participantes, defendem a inclusão e trabalham, tanto a vitalidade quanto à sensibilidade, o relaxamento e a consciência corporal”*.

Muitos dos pesquisados comentam que a educação física é vista somente como esporte, e assim seria interessante trabalhar outros conteúdos no tangente a escola, para mostrar aos discentes as diferentes possibilidades, e que a educação física vai muito além da questão esportiva. Evidenciando essa problemática valem destacar as seguintes falas:

Para que ajude a conscientizar os alunos (as gerações futuras do país) de que na educação física escolar não precisa só haver atividades ligadas diretamente com as bolas; e a educação física é vista, infelizmente, apenas como uma prática de esportes, no futebol e no vôlei, e só, tanto para os adultos como para aos alunos. Como se outras práticas desportivas, ou corporais, não pudessem ser incluídas, ou não fossem aceitas pelos mesmos.

Outros apontamentos relevantes para a mudança de significado da educação física, dentro dos ensinos fundamental e médio, quando da utilização das PCAs, são assinalados a seguir. *“Porque mostra um outro lado da educação física preocupado com o equilíbrio do corpo, com o bem estar físico”*, e porque

a partir do momento que a educação física abre o seu leque, saindo da prática formal, oferecendo novas formas de atividade

que façam com que o aluno compreenda o seu corpo como um todo, e a importância em trabalhar e desenvolver o mesmo, a própria educação física terá um valor maior no conceito educacional, não que a prática formal bem desenvolvida não faça o mesmo, mas um complementa e melhora o outro.

Na visão de alguns as PCAs não trariam mudança de significado na educação física escolar, e dentre as justificativas destacamos as seguintes: *“Pode ser que alguns se interessem pela prática corporal alternativa, mas o papel e o significado da educação física na escola não mudaria”*, e *“em qualquer campo de conhecimento ocorrem novidades que necessariamente não produzem mudança de significado”*.

Na verdade, tais inferências somente comprovar-se-ão positiva, ou negativamente, quando for efetivado um trabalho mais amplo, contínuo e planejado, no ambiente escolar.

No ponto de vista dos professores, um trabalho com PCAs será **bem aceito** segundo 26,9% deles, **aceito** de acordo com 50% deles e **pouco aceito** conforme 19,2% (ver Tabela 5). Ressaltamos que nenhum professor considerou a possibilidade de um trabalho com PCAs **não ser aceito**.

Considerando, ainda, o ponto de vista dos professores, verifica-se que 90,4% deles acham que maiores conhecimentos sobre PCAs melhorariam, ou melhorariam muito, a atuação do profissional de educação física, enquanto somente 3,8% acham que a atuação não melhoraria.

Ligando as duas questões, mudança de significado e melhoria na atuação profissional, observamos novamente a relevância das PCAs na visão dos professores, como conteúdo a ser incluído na formação dos nossos profissionais visando suprir a demanda do mercado por conhecimentos dessa natureza, como informa Lacerda (1995).

Algo interessante a ser observado na Tabela 5 é que, apesar dos professores concordarem com a importância das PCAs, como já foi colocado, a maioria deles (84,6%) não têm participado de Encontros, Congressos ou Cursos relacionados às PCAs.

Em decorrência disso, fica evidente a necessidade de incluir disciplinas relacionadas às PCAs nos cursos de graduação, pois é a maneira mais fácil e rápida de colaborar com a formação dos profissionais dessa área, no intuito de que esses tenham maiores conhecimentos relacionados ao alternativo, e possam aplicá-los na prática diária com seus alunos.

Dentre os professores que participaram de congressos, cursos e encontros relacionados às PCAs, foram apontadas as seguintes práticas desenvolvidas nesses: massagem (citada por 5 pesquisados), eutonia (2), reflexologia (2), biodança (1), yoga (1), linha reichiana (1) e danças folclóricas (1).

Na questão 20 perguntou-se: Como a participação em eventos relacionados com as PCAs modificou sua percepção sobre as mesmas? As respostas são mostradas na sequência.

- *“Ampliou o conhecimento demonstrando que além do trabalho eminentemente prático há um referencial teórico que dá suporte a essas práticas.”*
- *“Aumentou minhas expectativas delas abrirem um espaço cada vez maior no campo da educação física.”*
- *“Deu mais autonomia, reflexão, conhecimento melhor e alternativas da melhoria do corpo humano e saúde.”*
- *“Melhorou o meu autoconhecimento, me ajudando a conhecer melhor o outro; estimulou a conhecer cada vez mais essas práticas.”*
- *“Mostrou que por mais que você pense que conhece o corpo, ele esconde muitos segredos, que só serão descobertos com muita perseverança e introspecção.”*
- *“Piorou, porque os técnicos não tinham fundamentação acadêmica, apenas fundamentação “mística”, porém elas podem contribuir, quando vistas de forma acadêmica.”*

A observação das respostas da questão 20 mostra que para apenas um dos respondentes ocorreu um fato negativo quanto à sua visão das PCAs, porém isso está relacionado com o enfoque místico com que as mesmas foram tratadas, não se podendo transferir isso para todas as PCAs.

Prosseguindo com a nossa análise, buscamos verificar se existem diferenças no modo de ver as PCAs entre os professores da rede pública e da rede privada de ensino.

Nesse sentido, a Tabela 9 mostra as frequências observadas e esperadas para o cruzamento de natureza da instituição onde trabalha *versus* entendimento das PCAs (Respostas resumidas e as menos citadas agrupadas no item outros para efeito de

comparação), e o teste de χ^2 para verificar se existe dependência entre estas duas variáveis.

Tabela 9. Frequências observadas e esperadas () para o cruzamento de natureza da instituição onde trabalha *versus* entendimento das PCAs, e teste de χ^2 .

Entendimento das PCAs	Natureza da Instituição			Total	χ^2
	Particular	Pública	Pública e Particular		
Aquelas que fogem do convencional	3 (3,0)	9 (9,0)	1 (1,0)	13	12,72 ^{ns}
Aquelas que fazem parte da cultura corporal da educação física	2 (1,6)	4 (4,8)	1 (0,5)	7	
Aquelas que levam a uma consciência corporal	2 (1,8)	6 (5,5)	0 (0,6)	8	
Aquelas que levam ao equilíbrio e à manifestação expressiva	0 (1,4)	6 (4,2)	0 (0,5)	6	
Outros	4 (3,0)	9 (9,0)	0 (1,0)	13	
Não Respondeu	1 (1,2)	2 (3,5)	2 (0,4)	5	
Total	12	36	4	52	

ns = Não significativo pelo teste de χ^2 , considerando um nível mínimo de significância de 5% ($p > 0,05$).

Observamos que o teste de χ^2 não foi significativo, considerando um nível mínimo de significância de 5%, indicando que o entendimento das PCAs independe da natureza da instituição onde o professor trabalha. Assim, fica claro que o entendimento das PCAs pelos professores que atuam na rede particular de ensino não é significativamente diferente do entendimento daqueles que atuam na rede pública ou em ambas.

A observação da Tabela 10, dado que o teste χ^2 não foi significativo, considerando um nível mínimo de significância de 5%, permite afirmar que não existe relação entre a natureza da instituição onde o professor trabalha e sua opinião quanto à necessidade do trabalhar com as PCAs nos ensinos fundamental e médio, e a necessidade de inclusão de disciplinas relacionadas com as PCAs na grade curricular dos cursos de graduação em educação física. Essa mesma afirmação é válida para a relação de natureza da instituição onde trabalha, com a existência de alguma disciplina

que tivesse relação com as PCAs na sua formação universitária, e com o desejo do professor em aplicar alguma PCA com os seus alunos. Isso significa, que também nesses casos, não existem diferenças significativas entre as visões dos professores que atuam na rede particular de ensino quando comparadas com as visões daqueles que atuam na rede pública ou em ambas.

Tabela 10. Frequências observadas e esperadas () para o cruzamento de natureza da instituição onde trabalha *versus* as respostas para as questões 9, 10, 11 e 12, e teste de χ^2 .

Variáveis	Categ.	Natureza da Instituição			Total	χ^2
		Particular	Pública	Pública e Particular		
Q.9) Você considera necessário o trabalho com PCAs nos ensinos Fundamental e Médio?	Sim	9 (9,7)	29 (29,1)	4 (3,2)	42	3,44 ^{ns}
	Não	3 (1,6)	4 (4,8)	0 (0,5)	7	
	Não Resp.	0 (0,7)	3 (2,1)	0 (0,2)	3	
Q.10) Você gostaria de aplicar alguma PCA com seus alunos?	Sim	7 (8,3)	25 (24,9)	4 (2,8)	36	3,74 ^{ns}
	Não	5 (3,2)	9 (9,7)	0 (1,1)	14	
	Não Resp.	0 (0,5)	2 (1,4)	0 (0,2)	2	
Q.11) Existiu na sua formação universitária alguma disciplina que tivesse relação com as PCAs?	Sim	4 (4,6)	15 (13,8)	1 (1,5)	20	0,60 ^{ns}
	Não	8 (7,4)	21 (22,2)	3 (2,5)	32	
Q.12) Você considera necessária a inclusão de disciplinas relacionadas com as PCAs na grade curricular dos cursos de graduação em educação física?	Sim	9 (10,2)	31 (30,5)	4 (3,4)	44	3,81 ^{ns}
	Não	3 (1,4)	3 (4,2)	0 (0,5)	6	
	Não Resp.	0 (0,5)	2 (1,4)	0 (0,2)	2	
Total		12	36	4	52	

ns = Não significativo pelo teste de χ^2 , considerando um nível mínimo de significância de 5% ($p > 0,05$).

A Tabela 11 apresenta o teste de χ^2 , e as frequências observadas e esperadas para o cruzamento de natureza da instituição onde trabalha *versus* as respostas para as questões 16, 17 e 18, as quais estão relacionadas às mudanças, aceitabilidade e potencial de melhorias que as PCAs poderiam trazer.

Tabela 11. Frequências observadas e esperadas () para o cruzamento de natureza da instituição onde trabalha *versus* as respostas para as questões 16, 17 e 18, e teste de χ^2 .

Variáveis	Categ.	Natureza da Instituição			Total	χ^2
		Particular	Pública	Pública e Particular		
Q.16) A aplicação das PCAs pode trazer uma mudança de significado na educação física dentro dos ensinos Fundamental e Médio?	Sim	9 (9,2)	27 (27,7)	4 (3,1)	40	2,74 ^{ns}
	Não	3 (2,1)	6 (6,2)	0 (0,7)	9	
	Não Resp.	0 (0,7)	3 (2,1)	0 (0,2)	3	
Q.17) No seu ponto de vista, que repercussão um trabalho com as PCAs na educação física escolar poderia causar?	Aceito	7 (6,0)	17 (18,0)	2 (2,0)	26	7,32 ^{ns}
	Bem aceito	0 (3,2)	13 (9,7)	1 (1,1)	14	
	Pouco aceito	4 (2,3)	5 (6,9)	1 (0,8)	10	
	Não Resp.	1 (0,5)	1 (1,4)	0 (0,2)	2	
Q.18) No seu ponto de vista, maiores conhecimentos sobre PCAs poderão influenciar de que modo a atuação do profissional de educação física?	Melhoraria	6 (5,3)	16 (15,9)	1 (1,8)	23	3,44 ^{ns}
	Melhoraria muito	5 (5,5)	16 (16,6)	3 (1,8)	24	
	Não melhoria	1 (0,5)	1 (1,4)	0 (0,2)	2	
	Não Resp.	0 (0,7)	3 (2,1)	0 (0,2)	3	
Total		12	36	4	52	

ns = Não significativo pelo teste de χ^2 , considerando um nível mínimo de significância de 5% ($p > 0,05$).

Notamos, pela Tabela 11, que o teste de χ^2 não foi significativo para as três questões nela contidas, considerando um nível mínimo de significância de 5%, isto é,

podemos afirmar que não existe associação entre as respostas das questões 16, 17 e 18 com a natureza da instituição onde o professor trabalha, indicando, é lógico, que não existem diferenças significativas entre as opiniões dos professores que trabalham em instituições públicas de ensino e aqueles que trabalham em instituições particulares, ou em ambas.

Os resultados obtidos evidenciam que não existem diferenças significativas das visões sobre as PCAs entre os professores que atuam na rede pública, privada, ou em ambas. Isso é importante, mostrando que qualquer que seja a natureza da instituição onde o profissional atua, não ocorrem mudanças expressivas no seu entendimento, compreensão e interesse pela utilização de PCAs.

Este trabalho também teve como objetivo verificar como os professores dos ensinos fundamental, médio e superior vêem as PCAs de modo geral. Assim, a Tabela 12 mostra a comparação para o entendimento do termo PCAs entre os professores dos três níveis de ensino.

Tabela 12. Frequências observadas e esperadas () para o cruzamento de nível de ensino onde atua *versus* entendimento das PCAs, e teste de χ^2 .

Entendimento das PCAs	Nível de Ensino onde Atua			Total	χ^2
	Fundamental	Fundamental e Médio	Superior		
Aquelas que fogem do convencional	1 (2,5)	4 (3,8)	8 (6,8)	13	12,10 ^{ns}
Aquelas que fazem parte da cultura corporal da educação física	1 (1,3)	3 (2,0)	3 (3,6)	7	
Aquelas que levam a uma consciência corporal	1 (1,5)	3 (2,3)	4 (4,2)	8	
Aquelas que levam ao equilíbrio e à manifestação expressiva	0 (1,2)	1 (1,7)	5 (3,1)	6	
Outros	4 (2,5)	4 (3,8)	5 (6,8)	13	
Não Respondeu	3 (1,0)	0 (1,4)	2 (2,6)	5	
Total	10	15	27	52	

ns = Não significativo pelo teste de χ^2 , considerando um nível mínimo de significância de 5% ($p > 0,05$).

A observação da Tabela 12, permite inferir que não existe relação do significado do termo PCAs com o nível de ensino onde o professor atua, pois o teste de χ^2 não foi significativo, considerando um nível mínimo de significância de 5%, acusando que não existem diferenças significativas entre os entendimentos do termo PCAs para os três níveis de ensino.

A Tabela 13 mostra a comparação das respostas das questões 9, 10, 11 e 12 do questionário, em função do nível de ensino onde o professor atua.

Tabela 13. Frequências observadas e esperadas () para o cruzamento de nível de ensino onde atua *versus* as respostas para as questões 9, 10, 11 e 12, e teste de χ^2 .

Variáveis	Categ.	Nível de Ensino onde Atua			Total	χ^2
		Fundamental	Fundamental e Médio	Superior		
Q.9) Você considera necessário o trabalho com PCAs nos ensinos Fundamental e Médio?	Sim	9 (8,1)	11 (12,1)	22 (21,8)	42	1,61 ^{ns}
	Não	1 (1,3)	3 (2,0)	3 (3,6)	7	
	Não Resp.	0 (0,6)	1 (0,9)	2 (1,6)	3	
Q.10) Você gostaria de aplicar alguma PCA com seus alunos?	Sim	9 (6,9)	12 (10,4)	15 (18,7)	36	5,81 ^{ns}
	Não	1 (2,7)	3 (4,0)	10 (7,3)	14	
	Não Resp.	0 (0,4)	0 (0,6)	2 (1,0)	2	
Q.11) Existiu na sua formação universitária alguma disciplina que tivesse relação com as PCAs?	Sim	4 (3,8)	6 (5,8)	10 (10,4)	20	0,05 ^{ns}
	Não	6 (6,2)	9 (9,2)	17 (16,6)	32	
Q.12) Você considera necessária a inclusão de disciplinas relacionadas com as PCAs na grade curricular dos cursos de graduação em educação física?	Sim	9 (8,5)	14 (12,7)	21 (22,8)	44	2,75 ^{ns}
	Não	1 (1,2)	1 (1,7)	4 (3,1)	6	
	Não Resp.	0 (0,4)	0 (0,6)	2 (1,0)	2	
Total		10	15	27	52	

ns = Não significativo pelo teste de χ^2 , considerando um nível mínimo de significância de 5% ($p > 0,05$).

Notamos que o teste de χ^2 não acusou diferenças significativas ($p>0,05$) em todos os casos apresentados na Tabela 13. Dessa maneira, fica evidente que o nível de ensino onde o professor atua não influencia significativamente as respostas para essas questões.

Em relação às respostas das questões 16, 17 e 18 do questionário, a Tabela 14, permite-nos afirmar, novamente, que não existe associação dessas com o nível de ensino onde o professor atua.

Tabela 14. Frequências observadas e esperadas () para o cruzamento de nível de ensino onde atua *versus* as respostas para as questões 16, 17 e 18, e teste de χ^2 .

Variáveis	Categ.	Nível de Ensino onde Atua			Total	χ^2
		Fundamental	Fundamental e Médio	Superior		
Q.16) A aplicação das PCAs pode trazer uma mudança de significado na educação física dentro dos ensinos Fundamental e Médio?	Sim	9 (7,7)	12 (11,5)	19 (20,8)	40	3,56 ^{ns}
	Não	1 (1,7)	3 (2,6)	5 (4,7)	9	
	Não Resp.	0 (0,6)	0 (0,9)	3 (1,6)	3	
Q.17) No seu ponto de vista, que repercussão um trabalho com as PCAs na educação física escolar poderia causar?	Aceito	3 (5,0)	8 (7,5)	15 (13,5)	26	10,43 ^{ns}
	Bem aceito	6 (2,7)	2 (4,0)	6 (7,3)	14	
	Pouco aceito	1 (1,9)	5 (2,9)	4 (5,2)	10	
	Não Resp.	0 (0,4)	0 (0,6)	2 (1,0)	2	
Q.18) No seu ponto de vista, maiores conhecimentos sobre PCAs poderão influenciar de que modo a atuação do profissional de educação física?	Melhoraria	2 (4,4)	7 (6,6)	14 (11,9)	23	8,62 ^{ns}
	Melhoraria muito	8 (4,6)	7 (6,9)	9 (12,5)	24	
	Não melhoria	0 (0,4)	1 (0,6)	1 (1,0)	2	
	Não Resp.	0 (0,6)	0 (0,9)	3 (1,6)	3	
Total		10	15	27	52	

ns = Não significativo pelo teste de χ^2 , considerando um nível mínimo de significância de 5% ($p > 0,05$).

Com base nos resultados obtidos, fica patente que o entendimento geral das PCAs independe da natureza da instituição de ensino onde o professor trabalha e do nível de ensino em que ele atua.

CAPÍTULO V

“... e o fim de vossa viagem será chegar ao lugar de onde partimos. E conhecê-lo então pela primeira vez.”

T. S. Eliot

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha experiência esportiva, baseada no modelo de repetição e mecanização dos gestos, e na busca da performance, despertou-me para abordagens corporais que possibilitassem o equilíbrio, a sensibilidade, o bem estar e a consciência corporal. E isso me levou a investigar e a realizar o presente trabalho.

Os anos 60 marcaram o surgimento de inúmeros movimentos que rompiam com a tradição científica ocidental, que havia se revelado incapaz de resolver todos os problemas da humanidade. O movimento da contracultura buscou no oriente as soluções para conseqüências do progresso científico, que destituía o homem de sua subjetividade. As diferentes fusões desses movimentos resultaram em práticas e saberes que, nos anos 80, passaram a ser denominados de complexo alternativo, nova era, ou práticas corporais alternativas.

A década de 80 revelou-se como um momento de abertura política no Brasil, e conseqüentemente na educação física, que se abriu para novos campos de atuação profissional, iniciando um rompimento com a visão esportivista da área, ampliando o leque de atuação profissional.

A partir dessas mudanças internas na educação física, os seus profissionais começaram a realizar trabalhos voltados para o equilíbrio, o bem estar, a sensibilidade e a consciência corporal. Aconteceu, então, a aproximação entre as PCAs e a educação física.

Nesse sentido, as PCAs mostram-se como um caminho para a mudança de pensar o corpo, e assim podem ser o elo entre a educação física e as vivências corporais que possibilitem o pleno desenvolvimento do ser humano.

Inúmeros trabalhos apontam vários benefícios advindos das PCAs. Dentre eles evidenciamos os estudos de Lorenzetto (1991, 2001b) e Montagu (1998), relacionados à massagem e ao toque, de Dougans e Ellis (2001) e Wills (1997), enfatizando a reflexologia, e de Arora (1994), DeRose (1995) e Mcgilvery et al. (1996), tratando de yoga.

Flexibilidade, fortalecimento muscular, elevação da resistência imunológica, resistência ao estresse, dinamização da energia, autoconhecimento e regulação respiratória, são alguns dos benefícios advindos das PCAs abordadas nesse estudo, assim como melhoras da coluna vertebral e dos sistemas nervoso, endócrino, respiratório e circulatório.

Esse trabalho vem comprovar os valores existentes nas PCAs, que são na realidade práticas tradicionais, e algumas delas milenares, originárias de tradições filosóficas e religiosas, onde o homem e o mundo são funções um do outro. Essa idéia é expressa através do *Yin-Yang*, representando o equilíbrio e a complementaridade, existentes entre as forças. Porém, a educação física, teve em sua trajetória trabalhos voltados para práticas como ginástica, esporte, dança e jogo, preocupando-se com a questão da aptidão e da habilidade, esquecendo-se do equilíbrio energético, do equilíbrio interno, da subjetividade, das idiossincrasias, e assim, essas práticas milenares são vistas como alternativas pela educação física.

Por acreditar na importância de um trabalho com PCAs na educação física, buscamos junto aos professores dos ensinos fundamental, médio e superior, uma evidência de que esse pensamento é corroborado com o de outros profissionais da área. Os resultados obtidos mostram que isso acontece, já que

- 80,8% dos professores consideram necessário um trabalho com PCAs nos ensinos fundamental e médio;

- 84,6% vêem como necessária a inclusão de disciplinas relacionadas a elas na grade curricular dos cursos de graduação em educação física;
- 69,2% gostariam de aplicar alguma PCA com seus alunos;
- 76,9% acreditam que a aplicação das PCAs pode trazer uma mudança de significado da educação física junto aos ensinos fundamental e médio;
- 76,9% apontam que um trabalho com elas, na educação física escolar, seria aceito ou bem aceito;
- 82,6% dos 23 professores que conhecem alguma escola onde se aplicam PCAs, asseveram que os resultados foram bons, ou ótimos;
- 90,4% afirmam que maiores conhecimentos sobre as PCAs melhorariam, ou melhorariam muito, a atuação profissional em educação física.

Assim como muitos dos pesquisados, acredito que um trabalho com PCAs permite descobrir o universo que é o nosso corpo, nas suas diferentes expressões e manifestações, o corpo que fala, que sente, que pulsa, que cria, que dança, que se recolhe, que se paralisa, e que tem a oportunidade de revelar as diversas nuances que habitam o seu interior.

O corpo, sob essa ótica, mais do que vida somática, é considerado um campo de emoções que aguarda libertação, o comportamento manifesto (o mundo dos gestos traduzindo atitudes), possibilidades que resultam em uma linguagem harmônica entre estes dois mundos: o das emoções e o da ação; um que se esconde da visão superficial e imediata, e o outro que aparece cheio de significados. Potencialidades que habitam corpos e que podem ser despertadas pelas PCAs.

A “[...] tomada de consciência do próprio corpo”, “[...] a possibilidade de vivências mais significativas do movimento”, “[...] o autoconhecimento [...]”, “[...] o desenvolvimento mais global do corpo humano [...]”, “[...] uma outra dimensão de corpo e de atividades”, “[...] uma melhora no aprendizado e no trabalho do professor” e “porque mostra um outro lado da educação física, preocupado com o equilíbrio do corpo, com o bem estar físico”, são porquês apontados pelos professores para a necessidade do trabalho com PCAs nos ensinos fundamental e médio, mostrando a preocupação dos professores com uma educação física voltada para as diferentes dimensões do ser humano.

O homem está em constante mutação, o “eterno vir a ser”, de se melhorar, de se aperfeiçoar, evoluir, obra inconclusa, mas sempre por se renovar, o desejo de transcender as amarras desse corpo. As PCAs apontam rotas que permitem ao ser humano perceber sua subjetividade, sua espiritualidade, sua complexidade.

Nesse contexto, a aplicação das PCAs pode trazer uma mudança de significado na educação física dentro dos ensinamentos fundamental e médio, pois elas mostram “[...] *outras formas de atuar sobre o corpo*” e “*os alunos talvez não se refeririam somente a jogos coletivos, poderia talvez ajudá-los a ter maior consciência corporal, a relaxar, a descontrair* [...]”, como citados pelos professores.

Dentre as PCAs incluídas neste trabalho, a massagem é a mais conhecida (28,8% conhecem bem, 59,6% conhecem pouco e 11,5% não conhecem), seguida da capoeira (25,0% conhecem bem, 65,4% conhecem pouco e 9,6% não conhecem), da antiginástica (19,2% conhecem bem, 44,2% conhecem pouco e 36,5% não conhecem), da eutonia (13,5% conhecem bem, 42,3% conhecem pouco e 44,2% não conhecem) e da yoga (13,5% conhecem bem, 69,2% conhecem pouco e 17,3% não conhecem), respectivamente, e em último lugar, a biodança (7,7% conhecem bem, 50,0% conhecem pouco e 42,3% não conhecem) e a reflexologia (7,7% conhecem bem, 30,8% conhecem pouco e 61,5% não conhecem).

A massagem (citada por 55,6%) e a yoga (citada por 52,8%) foram as mais citadas pelos professores como de interesse de aplicação com seus alunos, e também para inclusão na grade curricular dos cursos de graduação em educação física, com citação de 40,9% para ambas.

Além disso, os pesquisados apontaram inúmeras outras PCAs, fora do contexto do nosso trabalho, que gostariam de aplicar com seus alunos e que deveriam ser incluídas nos cursos de graduação. Isso revela o grau de importância destas práticas.

Vale salientar que apenas 38,5% dos professores tiveram alguma disciplina relacionada às PCAs na sua formação universitária, e que uma minoria (15,4%) tem participado de encontros, congressos ou cursos relacionados a elas.

Ressaltamos ainda, que não foram observadas diferenças significativas ($p > 0,05$) entre a natureza da instituição (privada ou pública) e entre o nível de ensino (fundamental, médio e superior) onde o professor atua, quanto a entendimento, percepção e aplicação das PCAs.

Portanto, considerando as colocações anteriores, podemos afirmar que a melhor forma de capacitar os profissionais de educação física para a aplicação de PCAs é através de inclusão de disciplinas relacionadas na grade curricular dos cursos de educação física, pois os profissionais depois de formados não estão procurando capacitação em encontros, congressos ou cursos relacionados a elas.

Entre os pesquisados, 44,2% conhecem alguma escola (fundamental, médio, ou superior) onde se aplicam PCAs, ou alguma disciplina ou projeto semelhante a elas. Interessante notar que essas atividades estão sendo desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino, abrangendo instituições públicas e particulares, como pudemos perceber nas citações dos professores, que identificaram os seguintes estabelecimentos: Barão do Rio Branco, Benedito Costa, Salesiano Dom Bosco, Atlântico, João Conceição, Juracy Ferracciu, Notre Dame, Pedro Mello, Antônio Ferraz, escolas municipais de Jundiá, UNESP-Rio Claro, UNESP-Bauru, UNICAMP, PUCCAMP e UNIMEP; como locais onde existem atividades ligadas às PCAs.

Na UNESP-Rio Claro as PCAs já fazem parte do currículo do curso de graduação, com as disciplinas **Biotonia – o tônus da vida** e **Técnicas básicas de massagem**, e do curso de pós-graduação, com a disciplina **O toque e os códigos do corpo – uma experiência com tato e contato**. Outras universidades, além das citadas anteriormente, também têm disciplinas voltadas para PCAs.

Entendemos que a utilização desses conhecimentos deva ser feita de maneira séria, respeitando as particularidades dos praticantes, pautadas nas dimensões da ética.

Dessa maneira, existe a expectativa de que um trabalho com as PCAs desperte outras perspectivas, além da forte tradição esportiva existente na educação física, o que é compartilhado na seguinte fala, quando um dos pesquisados afirma que as PCAs *“podem ampliar as possibilidades de trabalho e conhecimento do próprio corpo, ampliando assim, as possibilidades de trabalho da educação física”*.

O avanço da sociedade gera novas necessidades, que se tornam mais específicas, exigindo que os profissionais da educação física estejam preparados para atuar nas diversas atividades solicitadas. Entendemos que as instituições formadoras devem acompanhar as tendências da área e exigências do mercado, porém a universidade deve estar a serviço da sociedade e seu objetivo final não deve ser apenas o lucro.

Pelos resultados obtidos neste trabalho, esperamos que, futuramente, os conhecimentos das PCAs venham a constar do rol de disciplinas acadêmicas, sendo aceitas pela comunidade universitária como uma ferramenta natural e adequada a ser utilizada na prática profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AEGERTER, E. **As grandes religiões**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957.

ALBUQUERQUE, L. M. B. Corpo civilizado, corpo reencantado: o moderno e o alternativo nas representações do corpo. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 7-9, 1999.

ALBUQUERQUE, L. M. B. As invenções do corpo: modernidade e contramodernidade. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 33-39, 2001.

ALEXANDER, G. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ALVES, R. **A gestação do futuro**. São Paulo: Papirus, 1993.

AMARAL, L. **Carnaval da alma: comunidade, essência e sincretismo na Nova Era**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANDERSEN, E. B. **The statistical analysis of categorical data**. 2ª ed. Copenhagen, 1991.

AREIAS, A. **O que é capoeira**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ARORA, H. L. **Ciência moderna sob a luz da Yoga milenar**. Fortaleza: EUFC, 1994.

ASSMANN, H. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. 3.^a ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BALESTRO, R. J. **Massagem porque conhecer diferentes estilos**. Disponível em: <<http://www.soscorpo.com.br/massagem.htm>>. Acesso em: 29 maio 2001.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARROS, J. M. C. Educação física e esporte: profissões? **Revista Kinesis**, v. 11, p. 5-16, 1993.

BARROS, J. M. C. Perspectivas e tendências na profissão. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 49-52, 1996.

BARROS, J. M. C. **Formação profissional em educação física: um novo momento**. Rio Claro, 2001. 38 p. Apostila – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.

BENTO, J. O. **O outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras, 1995.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTHERAT, T.; BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BERTHERAT, T.; BERNSTEIN, C. **O correio do corpo: novas vias da antiginástica**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BESANT, A. **Yoga: ciência da vida espiritual**. São Paulo: Pensamento, 1976.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BORTOLIN, L.; MONTAGNER, P. C. Esporte: de marketing a marketing esportivo. In: CONGRESSO CIENTIFICO LATINO-AMERICANO FIEP-UNIMEP, 1., 2000, Piracicaba. **Coletâneas**. Piracicaba: UNIMEP, 2000. p. 71-76.

BORTOLO, M. T. **O que é Eutonia**. Disponível em: <[http:// www.abe.org.br](http://www.abe.org.br)>. Acesso em: 30 maio 2001.

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

BRANDÃO, J. E. A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem abreviada. In: MOREIRA, D. A. **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 3-59.

BRIKINA, A. T. **Gimnasia**. Zaragoza: Acribia, 1989.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BURT, C. The factorial analysis of qualitative data. **British Journal of Psychology**, v. 3, p. 166-85, 1950.

CAMINADA, E. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAMPOS, H. **Estatística experimental não-paramétrica**. 4.^a ed. Piracicaba: FEALQ, 1983.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1987.

CAPRA, F. **A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2001.

CARMO, A. A. Licenciado e/ou bacharelado, alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, v. 1, p. 73-76, 1988.

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios história formação de professores**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

CASSAR, M. **Massagem: curso completo**. São Paulo: Manole, 1998.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, S. E. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-48.

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

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

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 7.^a ed. Campinas: Papirus, 2001.

CHOPRA, D. **O espírito dos negócios**. 2001. Disponível em: <http://www.ponto-com.com/NR/exeres326E7827-EC7B-49F9-ACFF-OF969E727BED-htm>. Acesso em: 04 fev. 2002.

COELHO, M. N. **Linguagem corporal: o imaginário do corpo**. Rio de Janeiro: UGF, 2000.

CONNOR, S. **Cultura Pós-Moderna: introdução às teorias do contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 1996.

CORNEJO, C. **Educación y pedagogia en Rouseau**. Madrid: Gynnos, 1999.

DEROSE, L. S. A. **Faça yoga: antes que você precise**. São Paulo: Uni-Yoga, 1995.

DETHLEFSEN, T; DAHLKE, R. **A doença como caminho: Uma visão nova da cura como ponto de mutação em que um mal se deixa transformar em bem**. São Paulo: Cultrix, 2001.

DOUGANS, I.; ELLIS, S. **Um guia passo a passo para a aplicação da Reflexologia**. 3.^a ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 2.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, L. **Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio.** Rio Claro, 2000. 159 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.

FINGER, C. J. **A Essência da sabedoria de Confúcio.** Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d..

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade.** Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FRAGOSO, R.; NEGRINE, A. Práticas corporais alternativas e seus significados. **Movimento**, v. 1, p. 14-33, 1997.

FREIRE, J. B. Dimensões do corpo e da alma. In: DANTAS, E.H.M. (Org.) **Pensando o corpo e o movimento.** Rio de Janeiro: Shape, 1994. p. 31-45.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, R. **Soma: uma terapia anarquista. A arma é o corpo: prática da soma e capoeira.** v.2 2.^a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

FUTUYAMA, D. I. **Biologia evolutiva.** Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética, 1992.

GAARDER, J.; HELLERN, V.; NOTAKER, H. **O livro das religiões.** São Paulo: Cia das Letras, 2000.

GABEIRA, F. **Vida alternativa: uma revolução do dia a dia.** Porto Alegre: L&PM Ltda, 1985.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GANERI, A. **O que sabemos sobre o Hinduísmo.** São Paulo: Callis, 1998.

GARD, R. A. **Budismo.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

GERBER, R. **Medicina vibracional: uma medicina para o futuro.** São Paulo: Cultrix, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1992.

GOBBI, S. A pesquisa no esporte: do fragmentado ao holístico. In: FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P. T. **Pesquisa e produção do conhecimento em educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

GOMES, F. P. **Curso de estatística experimental.** 11.^a ed. Piracicaba: Nobel, 1985.

GREENACRE, M. J. **Correspondence analysis in practice.** London: Academic Press, 1993.

GREEN, R. **Feng Shui para o hemisfério sul: técnicas avançadas.** São Paulo: Callis, 2001.

GUERRA, A. F. O corpo - da visão fragmentada à visão holística. In: FLEURI, R. (Org.) **O sujeito em questão.** Florianópolis: UFSC/CED, 1994. p. 109-117.

HUARD, P.; WONG, L. **Cuidados e técnicas do corpo na China, no Japão e na Índia.** São Paulo: Summus, 1990.

HOUSTON, J. **A redescoberta do potencial humano: um livro para desenvolver suas capacidades físicas, mentais e criativas.** São Paulo: Cultrix, 1992.

HUANG, A. C. **Expansão e recolhimento: a essência do Tai-chi.** São Paulo: Summus, 1979.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: USP, 1971.

IKEDA, D. **O Buda vivo**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

JACQUIN, G. **A educação pelo jogo**. São Paulo: Flamboyant, 1963.

JUNG, C. G. **Psicologia e religião oriental**. São Paulo: Círculo do Livro, 1963.

KNAPP, M. Massagem. In: KOTTKE, F.; LEHMANN, J. **Tratado de medicina física e reabilitação de Kreusen**. 4.^a ed. São Paulo: Manole, 1994. v. 2, p. 419-422.

KNASTER, M. **Descubra a sabedoria do seu corpo**. São Paulo: Cultrix, 1999.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

LACERDA, Y. **Atividades corporais: o alternativo e o suave na educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LACERDA, Y. **Saúde e espiritualidade nas atividades Corporais**. Rio de Janeiro: UGF, 2001.

LARA, L. M. Da escrita ao movimento... da estruturação à ação: a disciplina dança e folclore em curso superior de educação física. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001. **Anais...** Cianorte: UEM, 2001. (CD-ROM)

LELOUP, J. Y. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LE MOS, J. A. Deus existe. **Super interessante**, v. 160, p. 60-65, Jan. 2001.

LORENZ, K. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: UNESP, 1995.

LORENZETTO, L. A. **O corpo que joga o jogo do corpo**. Campinas, 1991. 172 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LORENZETTO, L. A. A coragem de brincar. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 53-56, 2001a.

LORENZETTO, L. A. Compartilhando a massagem natural. In: FESTIVAL DE JOGOS COOPERATIVOS: UM EXERCÍCIO DE CONVIVÊNCIA, 1., 2001, Taubaté. **Livro de boas memórias.** Taubaté: SESC Taubaté, 2001b. p. 22-26.

LUCKESI, C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez, 1984.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Nacional, 1979.

MACHADO, A. A. A contemporaneidade do jogo: reflexões. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. J. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas.** Rio de Janeiro: SBDEF-UGF, 1994.

MACHADO, R. L. Um olhar freireano sobre a universidade, a licenciatura e o currículo. In: FREIRE, A. M. A. (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 215-229.

MAEDA, C. L. **Eutonia um instrumento de integração psicofísica.** 1997. Disponível em: <<http://www.abe.org.br>>. Acesso em: 30 maio 2001.

MARCOVITCH, J. **A universidade impossível.** São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, P. H. As terapias alternativas e a libertação dos corpos. In: JORNADA SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS NA AMÉRICA LATINA, 7., 1998, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sociologia-usp/jornadas>>. Acesso em: 30 maio 2001.

MATTHIESEN, S. Q. Teorias de educação do corpo: de Wilhelm Reich às práticas corporais alternativas. **Filosofia, Sociedade e Educação**, v. 1, n. 1, p. 152-162, 1997.

MATTHIESEN, S. Q. A educação física e as práticas corporais alternativas: a produção científica do curso de graduação em educação física da UNESP – Rio Claro de 1987 a 1997. **Motriz**, v. 5, n. 2, p. 131-137, 1999.

MCGILVERY, C.; REED, J.; MEHTA, M.; MEHTA, S. **Enciclopédia de aromaterapia, massagem e ioga.** São Paulo: Edelbra, 1996.

- MENDES, M. G. **A Dança**. São Paulo: Ática, 1985.
- MERCATI, M. **Tui-ná: massagem para estimular o corpo e a mente**. São Paulo: Manole, 1999.
- MINOGUE, K. **O conceito de universidade**. Brasília: UNB, 1981.
- MORAES, J. O poder da mente vazia. **Super interessante**, v. 160, p. 72-76, Jan. 2001.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p. 199-210.
- MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo Presente**. Campinas: Papirus, 1995.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. O discurso sobre o corpo: o momento das contradições. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.) **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: UNIMEP, 2000. p. 177-187.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.
- NASCIMENTO, A. J. **Vivências corporais: proposta de trabalho de auto-coscientização**. Campinas, 1992. 169 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.
- OSAKO, J. T. **A Função educativa e terapêutica da massagem**. Rio Claro, 2000. 55 p. Monografia (Graduação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.
- OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PEREIRA, F. M. **Dialética da cultura física: introdução à crítica da educação física, do esporte e da recreação.** São Paulo: Ícone, 1988.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais.** 3.^a ed. São Paulo: USP, 2001.

PORTINARI, M. **História da dança.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RAMOS, G. N. S. **Educação Física licenciatura ou bacharelado?** São Paulo, 1995. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história da arte: do homem primitivo aos nossos dias.** São Paulo: Ibrasa, 1982.

RANGEL-BETTI, I. C. **Educação Física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional.** São Carlos, 1998. 155 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.

REGO, W. **Capoeira angola: ensaio sócio-etnográfico.** Salvador: Itapuã, 1968.

REIS, L. V. S. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil.** São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

RENOU, L. **Hinduísmo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964.

RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. **Guia de atividades corporais.** São Paulo: Summus, 1997.

ROSSBACH, S. **Feng Shui: como viver melhor em sua casa.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

ROSZAK, T. **A contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil.** Petrópolis: Vozes, 1972.

RUBIO, K. O imaginário esportivo ou seriam heróis os atletas modernos. **Motus Corporis**, v. 7, n. 2, p. 56-74, 2000.

RUSSO, J. **O corpo contra a palavra: As terapias Corporais no campo Psicológico dos anos 80.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

SANTIN, S. **Educação física : uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1992. p. 51-69.

SANTIN, S. O corpo e a ética. In: DANTAS, E. H. M. (Org.) **Pensando o corpo e o movimento.** Rio de Janeiro: Shape, 1994. p. 67-78.

SANTIN, S. **Corporeidade e educação motora: confluências e divergências.** In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO EDUCAÇÃO MOTORA, 2., CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 3., 2000, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2000. (CD-ROM)

SANTOS, D. **Feng Shui para o corpo: mente e corpo equilibrados.** São Paulo: Madras, 1999.

SANTOS, E. **Interferências do Balé Clássico e da dança moderna nos estados de ânimo.** Rio Claro, 2001. 116 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.

SANTOS, L. S. **Educação: educação física: capoeira.** Maringá: FUEM, 1990.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHNEIDER, M.; LARKIN, M.; SCHNEIDER, D. **Manual de autocura: método self-healing.** São Paulo: Triom, 1998.

SCHWARTZ, G.M. **Atividades Lúdicas e Educação Física: possível dissonância.** São Paulo, 1997. 173 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior no Brasil-1998**. Brasília: INEP, 1999.

SÉRGIO, M. **Motricidade humana: uma nova ciência do homem**. Lisboa: MEC-Direção Geral dos Desportos, 1987.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana**. Campinas: Papirus, 1989.

SHEN, P. **Massagem para alívio da dor**. São Paulo: Manole, 1999.

SHESTACK, R. **Massagem: fisioterapia prática**. 3.^a ed. São Paulo: Manole, 1980.

SILVA JÚNIOR, J. R. Desigualdades sociais, reformas educacionais e a construção do novo homem. In: SGUISSARDI, V. (Org.) **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SOARES, A. J. G. Institucionalização do esporte moderno: leitura de Norbert Elias. In: VOLTRE, S. J.; COSTA, V. L. M. (Org.) **Cultura, atividade corporal e esporte**. Rio de Janeiro: UGF, 1995.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

SODRÉ, M. Capoeira e identidade. In: SILVA, J. E. F. S. (Org.) **Esporte com identidade cultural**. Brasília: INDESP, 1996.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade, licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. São Paulo, 1999. 2 v. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SPALTER, H. **Feng Shui aprenda e faça**. São Paulo: Madras, 2000.

TAFFAREL, C. N. Z. Análise dos currículos de educação física no Brasil: contribuições ao debate. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 3, n. 1, p. 48-55, 1992.

TOJAL, J. B. G. **Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo**. Campinas: UNICAMP, 1989.

TORO, R. A. **Teoria da Biodança - coletânea de textos**. Fortaleza: ALAB, 1991.

TOURINHO, E. Z.; CARVALHO NETO; M. B. **As fronteiras entre a psicologia e as práticas alternativas: algumas considerações**. Disponível em: <<http://www.behaviorism.org>>. Acesso em: 25 fev. 2002.

TUBINO, M. J. G. **Esporte e cultura física**. São Paulo: Ibrasa, 1992.

TURNER, V. W. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

VALDEZ, M. C. A. [Entrevista publicada na Internet]. Disponível em: <<http://www.yogakai.com>>. Acesso em: 30 maio 2001.

VISHNIVETZ, B. **Eutonia: educação do corpo para o ser**. São Paulo: Summus, 1995.

WILHELM, R. **I Ching: o livro das mutações**. São Paulo: Pensamento, 1982.

WILLS, P. **Manual de reflexologia**. Lisboa: Estampa Ltda, 1997.

ANEXO

TESTE DE QUI-QUADRADO

As variáveis estudadas (questões), por serem formadas por categorias, não podem ser tratadas como paramétricas, conseqüentemente, não se pôde ajustar um modelo matemático para análise da variância.

Para efeito de comparação desse tipo de variável, a literatura estatística consultada (BURT, 1950; ANDERSEN, 1991; GREENACRE, 1993, entre outros) sugere que os dados sejam tratados como dados categorizados, utilizando-se teste de independência ou de homogeneidade. Assim, foram feitas tabelas de contingência para o cruzamento das variáveis duas a duas (por exemplo, nível de ensino onde atua *versus* entendimento das PCAs), e utilizado o teste de χ^2 (CAMPOS, 1983; GOMES, 1985; PEREIRA, 2001, entre outros) para inferência.

As tabelas de contingência tomaram a seguinte forma:

VARIÁVEL X_i	VARIÁVEL Z_j				TOTAL DE X
	z_1	z_2	...	z_J	
x_1	y_{11}	y_{12}	...	y_{1J}	$y_{1\bullet}$
x_2	y_{21}	y_{22}	...	y_{2J}	$y_{2\bullet}$
...	...	...	...	...	...
x_I	y_{I1}	y_{I2}	...	y_{IJ}	$y_{I\bullet}$
TOTAL DE Z	$y_{\bullet 1}$	$y_{\bullet 2}$	...	$y_{\bullet J}$	n

onde:

y_{ij} = frequência observada de ocorrência do i -ésimo nível da variável X com o j -ésimo nível da variável Z (por exemplo, ocorrência de entendimento das PCAs igual a **Aquelas que Fogem do Convencional** e nível de ensino onde atua igual a **Ensino Superior**);

$y_{i\bullet}$ = total de ocorrência do i -ésimo nível de X (por exemplo, entendimento das PCAs igual a **Aquelas que Fogem do Convencional**), ou marginal de X;

$y_{\bullet j}$ = total de ocorrência do j -ésimo nível de Z (por exemplo, ocorrência do nível de ensino onde atua igual a **Ensino Superior**), ou marginal de Z;

n = total de observações da amostra.

Obs.: Todos os elementos dessa tabela devem ser maiores ou iguais a 0 (zero), e a soma de cada linha ou coluna deve ser maior do que 0 (zero).

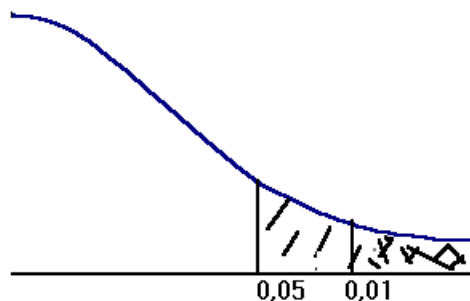
A estatística χ^2 é obtida da seguinte maneira:

$$\chi_{\text{obs}}^2 = \sum_{ij} \frac{(y_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

onde e_{ij} = frequência **esperada** de ocorrências do cruzamento da variável X (por exemplo, entendimento das PCAs igual a Aquelas que Fogem do Convencional) com a variável Z (por exemplo, ocorrência do nível de ensino onde atua igual a Superior), na amostra, **se as variáveis cruzadas forem independentes**. Essa estatística tem distribuição de χ^2 com $(I-1)(J-1)$ graus de liberdade (I = número de níveis da variável X e J = número de níveis da variável Z), ou seja, o valor de χ^2 observado será comparado com um valor tabelado a um nível p de erro e os graus de liberdade associados às duas categorizações. Assim, se $\chi_{\text{obs}}^2 > \chi_{\text{tab}(5\%)}^2$ ($p \leq 0,05$), rejeita-se a hipótese de independência (ou de relação) entre as variáveis a um nível de 5%. Se $\chi_{\text{obs}}^2 > \chi_{\text{tab}(1\%)}^2$ ($p \leq 0,01$), rejeita-se a hipótese de independência entre as variáveis a um nível de 1%.

Considerando-se como nível mínimo de significância (máximo de erro) de 5%, se $\chi_{\text{obs}}^2 < \chi_{\text{tab}(5\%)}^2$ ($p > 0,05$) não se rejeita a hipótese de independência entre as variáveis,

ou seja, por exemplo, a ocorrência das categorias entendimento das PCAs não dependem do nível de ensino onde o professor atua.



Sob a hipótese de independência entre as variáveis cruzadas, a frequência esperada é obtida da seguinte forma:

$$e_{ij} = \frac{\text{produto das marginais}}{n}$$

ou seja, para se calcular, por exemplo, a frequência esperada de ocorrência entendimento das PCAs igual a Aquelas que Fogem do Convencional proveniente do nível de ensino onde atua igual a Superior, tem-se:

$$e_{ij} = \frac{\text{total de Aquelas que Fogem do Convencional} \times \text{total do nível Superior}}{\text{total de observações}} .$$

Obs.: Para que o teste seja exato, as frequências esperadas devem ser maiores ou iguais a 5 ($e_{ij} \geq 5$)⁹.

⁹ Alguns autores consideram que, quando a amostra é maior ou igual a 40, o teste pode ser considerado exato mesmo com frequência esperada menor que 5.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

1. Nome (opcional): _____
2. Sexo: () masculino () feminino 3. Idade: _____
3. Ano em que se formou: _____
4. Nome da Universidade em que cursou educação física: _____

5. Escola ou escolas onde trabalha:

Nome	Pública	Particular

6. É professor em que nível de ensino?
() fundamental () médio () superior.

7. O que você entende por Práticas Corporais Alternativas?

8. Assinale o seu grau de conhecimento sobre as Práticas Corporais Alternativas listadas abaixo, incluindo outras, se considerar necessário.

Práticas Corporais Alternativas	Conheço bem	Conheço pouco	Não conheço
Antiginástica			
Massagem			
Biodança			
Eutonia			
Yoga			
Reflexologia			
Capoeira			
Outras:			

9. Você considera necessário o trabalho com Práticas Corporais Alternativas no ensino Fundamental e Médio?

[] SIM

[] NÃO

POR QUÊ?

10. Você gostaria de aplicar alguma Prática Corporal Alternativa com seus alunos?
☐ SIM ☐ NÃO

EM CASO AFIRMATIVO, QUAL, OU QUAIS, EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA?

- a) _____ b) _____
 c) _____ d) _____
 e) _____ f) _____

11. Existiu na sua formação universitária alguma disciplina que tivesse relação com as Práticas Corporais Alternativas?
☐ SIM ☐ NÃO

EM CASO AFIRMATIVO, QUAL, OU QUAIS?

12. Você considera necessária a inclusão de disciplinas relacionadas com Práticas Corporais Alternativas na grade curricular dos cursos de graduação em educação física?
☐ SIM ☐ NÃO

13. Se a resposta da questão anterior foi SIM, então, cite em ordem de importância quais Práticas Corporais Alternativas deveriam ser incluídas na grade curricular dos cursos de graduação em educação física.

- a) _____ b) _____
 c) _____ d) _____
 e) _____ f) _____

14. Você conhece alguma escola (fundamental/médio/superior) onde se aplicam Práticas Corporais Alternativas, ou alguma disciplina ou projeto semelhante a elas?
☐ SIM ☐ NÃO

EM CASO AFIRMATIVO, QUAIS?

15. Se a resposta da questão anterior foi SIM, o que você achou dos resultados?

- ☐ ÓTIMOS
☐ BONS
☐ REGULARES
☐ RUINS

16. A aplicação destas práticas pode trazer uma mudança de significado na educação física dentro do ensino Fundamental e Médio?

☐ SIM

☐ NÃO

POR QUÊ?

17. No seu ponto de vista, que repercussão um trabalho com as Práticas Corporais Alternativas na educação física escolar poderia causar?

☐ BEM ACEITO

☐ ACEITO

☐ POUCO ACEITO

☐ NÃO ACEITO

18. No seu ponto de vista, maiores conhecimentos sobre Práticas Corporais Alternativas poderão influenciar de que modo a atuação do profissional de educação física?

☐ MELHORARIA MUITO

☐ MELHORARIA

☐ NÃO MELHORARIA

☐ PIORARIA

19. Você tem participado de Encontros, Congressos ou Cursos relacionados as Práticas Corporais Alternativas?

☐ SIM

☐ NÃO

Se a resposta da questão anterior foi SIM, então cite as Práticas Corporais Alternativas, desenvolvidas nestes encontros e congressos?

20. Como este fato modificou a sua percepção sobre as Práticas Corporais Alternativas?
