

**O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS
ALTERNATIVAS: INTERAÇÕES OCUPACIONAIS**

JULIANA CESANA

Orientador: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

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 Pedagogia da Motricidade Humana)

RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Julho de 2005

796.07 Cesana, Juliana
C421p O profissional de educação física e as práticas corporais
alternativas : interações ocupacionais / Juliana Cesana. – Rio
Claro : [s.n.], 2005
204 f. : il., quadros

Dissertação
(mestrado) –
Universidade Estadual
Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Educação física – estudo e ensino. 2. Prática profissional.
3. Formação profissional. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

“Viva, viva, viva a sociedade alternativa

Se eu quero e você quer

Tomar banho de chapéu

Ou esperar Papai Noel

Ou discutir Carlos Gardel

Então vá

Faça o que tu queres

Pois é tudo

Da lei, da lei

Viva, viva, viva a sociedade alternativa”

(música: Raul Seixas; compositor: desconhecido)

*A todos aqueles que amo:
Sr. Piero, meu pai, dona Lourdes, minha mãe
e Alexandre, meu companheiro
Com todo meu amor!*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha família, meus pais e meu irmão Marco (pela ajuda com o abstract), pois sem eles não teria chegado até aqui;

Aos meus sogros Sr. Elso, e em especial à Dona Beatriz, por todo carinho e respeito;

Ao Alexandre, por todo amor, carinho e apoio que tem me dedicado;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, por tudo...

Ao Prof. Dr. Luiz Alberto Lorenzetto, por ter me apresentado às Práticas Corporais Alternativas na graduação e ter aceitado ser o meu primeiro orientador;

À Profª Drª Leila Marrach Basto de Albuquerque, por quem eu tenho muito carinho e admiração, por toda a contribuição ao meu trabalho e por ter me ensinado muito sobre o universo das Práticas Corporais Alternativas;

A todos os participantes do estudo, pela imensa colaboração. Este trabalho não existiria sem vocês!

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. José Maria de Camargo Barros, Profª Drª Rita de Cássia Garcia Verenguer pelas contribuições, em especial ao Prof. Dr. Glauco Souto Ramos que apesar de ser membro suplente, contribuiu presencialmente com a elaboração deste trabalho;

Aos servidores da Seção de Pós-graduação do IB, pelas orientações e pela atenção;

Às bibliotecárias, pela prontidão e atenção com as quais nos recebem;

Às funcionárias do xérox, responsáveis pela reprodução deste trabalho;

À população brasileira, que por intermédio do CNPq financiou parte desta pesquisa.

RESUMO

As mudanças ocorridas na sociedade ocidental, na segunda metade do século XX, expressas através dos movimentos de *contracultura* e de oposição à racionalidade técnica-científica da modernidade, resultaram na emergência de novos paradigmas a respeito do *Homem*, bem como da compreensão de “corpo”, gerando uma nova antropologia. No âmbito da Educação Física esta realidade apareceu marcada no conteúdo relacionado às práticas corporais tradicionais, bem como em relação à dualidade corpo-mente. Paralelo a este processo, a Educação Física sempre conviveu com outras práticas corporais relacionadas à massagem, expressão corporal, consciência corporal, esportes de integração com a natureza, entre outros, suscitando interações ocupacionais com aquilo que se convencionou chamar de *Práticas Corporais Alternativas (PCAs)*. Em face deste contexto buscou-se aprofundar a temática da Educação Física com as PCAs, objetivando averiguar a inserção das “práticas corporais alternativas” (PCAs) no universo da Educação Física, e identificar se as mesmas constituem-se num novo espaço de intervenção para os profissionais de Educação Física. Na busca de resultados escolheu-se como caminho o *estudo de caso* de cunho qualitativo, tendo como objeto de estudo a UNESP Campus de Rio Claro. Como técnica para a coleta de dados utilizou-se do questionário, da entrevista e da fonte documental. Os resultados obtidos apontaram para uma compreensão das PCAs como conteúdo que pode ser utilizado na prática profissional da Educação Física, nos âmbitos escolar e não escolar. Demonstraram, também, uma indefinição da área

de PCAs, com relação às características que lhe são peculiares, tornando difícil a identificação de um *habitus*, e conseqüentemente, a definição de um espaço social. Da mesma forma, foi possível diagnosticar o esboço de um perfil do profissional que trabalha com as PCAs, tendo como características o predomínio de experiências e crenças individuais, além de formações muito distintas dos agentes. Sobre a conclusão fica a compreensão de que as PCAs não se constituem como um espaço de intervenção próprio, entendido aqui como profissão moderna, em virtude de que, pela característica de sua capacitação, estas acabam por identificar-se como *escolas de ofício*, e não como escolas de formação acadêmica-profissional. Ademais, como conclusões, baseadas nos objetivos do estudo, constatou-se que as relações entre PCAs e Educação Física ocorrem, principalmente, no âmbito da *técnica*, entendida enquanto técnica de trabalho corporal, na qual o corpo em movimento constitui o ponto de partida da agregação destas áreas distintas. Por fim, identifica-se que as PCAs apresentam uma interface com a Educação Física ligada ao trabalho corporal, e a partir disto, determina algumas interações ocupacionais, sobretudo no ramo das atividades físicas, tornando possível a intervenção do profissional de Educação Física nesta área, ou espaço em ascensão.

Palavras-chaves: educação física, práticas corporais alternativas, profissão, prática profissional.

SUMÁRIO

	Páginas
CAPITULO I – INTRODUÇÃO	010
1.1 - Apresentação.....	010
1.2 - O problema e a sua justificativa.....	014
1.3 - Questões a investigar.....	020
1.4 - Objetivos.....	022
1.5 - Definição de termos.....	023
1.6 - Organização do estudo.....	027
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	029
2.1 - Educação física, profissão e campo de trabalho.....	029
2.1.1 - A profissão e a prática profissional.....	031
2.2 - A educação física e as práticas corporais alternativas.....	042
2.2.1 - Práticas corporais alternativas: origem e características.....	047
2.3 - Modernidade e “Pós-modernidade”: as práticas corporais (movimento humano) como objeto de estudo da educação física.....	054
2.3.1 - A contracultura e a “Pós-modernidade”.....	059
2.3.2 - A Teoria e a Prática sob a perspectiva da Modernidade e da “Pós-modernidade”.....	062
2.3.3 - De Pierre Bourdieu para a Educação Física e as PCAs: uma teoria para a prática	068
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	086
3.1 - O caminho escolhido.....	086
3.1.1 - O estudo de caso.....	088
3.2 - O caso de Rio Claro.....	090
3.2.1 - O estudo-preliminar.....	092
3.2.2 – As entrevistas.....	094
3.3 - Participantes.....	097

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	101
4.1 - As PCAs e a área de estudos da Educação Física.....	102
4.2 - A relação entre as PCAs e a Educação Física.....	134
4.3 - As PCAs e a sua inserção no currículo de Educação Física.....	146
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	156
5.1 - A relação do “capital simbólico” da Educação Física e das PCAs com a noção de <i>habitus</i> na prática profissional.....	156
5.2 - O contato dos profissionais de Educação Física com as PCAs no processo das interações ocupacionais.....	172
5.3 - O conteúdo e a técnica das PCAs e sua mediação com a Educação Física.....	178
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	182
REFERÊNCIAS.....	188
ABSTRACT.....	199
APÊNDICE 1.....	201
APÊNDICE 2.....	203

LISTA DE QUADROS

	Páginas
QUADRO 1- A Massagem nas Propostas Curriculares de Educação Física.....	043
QUADRO 2- Questionário do estudo preliminar.....	092
QUADRO 3- Roteiro para entrevista.....	095
QUADRO 4- Caracterização da amostra.....	100
QUADRO 5- As práticas corporais alternativas e a área de estudos da educação física.....	102
QUADRO 6- A relação entre as práticas corporais alternativas e a educação física.....	134
QUADRO 7- As práticas corporais alternativas e a sua inserção no currículo de educação física.....	146

LISTA DE FIGURAS

	Páginas
Fig. 1 - Profissionalização e Desprofissionalização.....	033
Fig. 2 - Continuum Ocupação/ Profissão.....	033

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 - Apresentação

O meu interesse pelo movimento e pelos esportes começou desde cedo, na primeira infância, com a prática do *ballet* e algumas aulas de caratê e natação. Entre as práticas freqüentadas optei pela natação tendo exercitado-a até a idade de 17 anos, o que incluiu a performance. Em face deste contexto as questões corporais, relativas ao funcionamento do organismo, me fascinavam e a busca por conhecimentos e informações que satisfizessem a minha curiosidade passou a fazer parte da minha vida e do meu interesse de estudos, constituindo-se num projeto de vida.

A escolha pelo curso de Educação Física foi uma decorrência deste itinerário pedagógico, pois desde cedo tinha me identificado com questões que diziam respeito à expressão corporal, propriocepção, desenvolvimento das capacidades físicas. Na Universidade me interessei por temáticas relacionadas à consciência corporal, relaxamento, massagem, judô, trampolim acrobático, entre outros conteúdos. Entretanto, o que de fato marcou a minha trajetória na

graduação foi o meu envolvimento, desde o primeiro ano, no Projeto de Extensão de Massagem, influenciando, inclusive, a temática de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso em que abordei “Massagem e Educação Física: perspectivas curriculares”, buscando entender um pouco como que se dava a mediação entre Educação Física e massagem. O desenvolvimento deste estudo me levou a concluir que a questão da massagem esteve presente no campo de intervenção da Educação Física desde 1939, por ocasião de sua primeira proposta curricular.

No âmbito acadêmico, mais especificamente da produção científica, pode-se constatar, também, essa relação. MATTHIESEN (1999, p. 131, grifo nosso) observou, em estudo sobre os trabalhos de conclusão de curso (TCC) no(s) curso(s) de Educação Física da UNESP – Rio Claro, no período de 1987 a 1997, que no âmbito dessas monografias também apareceram indicativos sobre esta preocupação com as temáticas denominadas de alternativas:

Os dados foram coletados ano a ano, sendo ressaltados os trabalhos em que a preocupação principal consistiu numa análise voltada para **métodos de educação do corpo considerados alternativos** – como Antiginástica de Thérèse Bertherat, a Eutonomia de Gerda Alexander, o Método Fedldenkrais de Moshe Feldenkrais, entre outros – **e termos comumente utilizados neste meio – como consciência corporal, expressão corporal etc.** Grosso modo, **constatou-se que os trabalhos de formatura produzidos ao longo desses dez anos, que refletem temáticas pertinentes às práticas corporais alternativas** como objeto de investigação, **apontam ora para um questionamento quanto à possibilidade de absorção das práticas corporais alternativas pela Educação Física e pelo conteúdo por ela tradicionalmente desenvolvido, ora por sua incorporação,** explícita no ideário teórico-prático dos alunos do curso.

Cabe ressaltar que esta tendência, característica do curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro, também apareceu em estudos

realizados na pós-graduação, visto que possui (ou possuía) uma linha de pesquisa específica denominada “Práticas Corporais Alternativas”, à qual investiga os temas relacionados às PCAs sob diversos enfoques - além da antiga linha denominada “Corpo e Sociedade”, atualmente denominada de “A Natureza Social do Corpo” que também realiza pesquisas neste âmbito - o que pode ser constatado em muitas dissertações de mestrado realizadas no Programa da Pós-graduação em Ciências da Motricidade da UNESP de Rio Claro, como segue:

- “O sentido de corporeidade e a prática profissional do professor de Educação Física do ensino médio público”, de Tânia Regina Bonfim (2003) – Linha de Pesquisa: Práticas Corporais Alternativas;
- “A formação do profissional das práticas corporais alternativas”, de Aline da Silva Nicolino (2003) – Linha de Pesquisa: Corpo e Sociedade;
- “Práticas corporais alternativas. um caminho para a formação em educação física”, de Auria de Oliveira Carneiro Coldebella (2002) – Linha de Pesquisa: Práticas Corporais Alternativas;
- “Entre a deusa e a bailarina: a polifonia cultural da dança do ventre” – de Paula Rondinelli (2002) - Linha de Pesquisa: Corpo e Sociedade;
- “Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio”, de Lílian Aparecida Ferreira (2000) – Linha de Pesquisa: Práticas Corporais Alternativas;

Como descrito, acima, algumas pesquisas de pós-graduação têm se preocupado com a problemática das PCAs no âmbito da Educação Física. A

relação das PCAs, enquanto campo específico, foi abordada por NICOLINO (2003), do ponto de vista do “profissional” alternativo. Para a autora, os fatores que determinam a constituição desse campo, em particular, são frutos da formação específica dos seus profissionais, assim como as decorrências do estabelecimento de uma nova ordem, que nasce com a “pós-modernidade”.

Outro dado que pode ser acrescentado é que já existem cursos superiores voltados para este mercado, como a exemplo da Universidade Anhembí Morumbi, da cidade de São Paulo, que criou os cursos de nível superior:

- **Naturologia** – que visa formar profissionais capacitados para lidar com as 150 terapias alternativas reconhecidas pela ONU, assim como ensinar, recomendar e divulgar os recursos naturais para prevenção, recuperação e manutenção da saúde;
- **Quiropraxia** – que objetiva a formação de terapeutas que previnem, diagnosticam e tratam doenças por meio da manipulação de estruturas corporais, atuando no sistema neuro-músculo-esquelético. (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO – Caderno Folhateen, 2001)

No geral, não há dúvidas de que estas práticas têm o seu valor terapêutico e até mesmo curativo, o que já foi demonstrado em alguns estudos de Meir Schneider (1995, 1999), com o método de autocura self-healing; Gerda Alexander (1991), com a Eutonia; Thèrese Bertherat (1985), com a Antiginástica; Alexander Lowen (1995), com a Bioenergética.

Porém, este primeiro mapeamento fez com que aumentasse ainda mais o meu interesse por esse tema de pesquisa, levando-me a optar por aprofundá-lo na pós-graduação, tendo como proposta estudar as *práticas corporais alternativas*.

Considerando todos os aspectos apresentados e reconhecendo a relevância do assunto, principalmente, no campus de Rio Claro, não se pretende esgotar o assunto ou mesmo se tem a intenção de estabelecer um consenso a respeito das práticas corporais alternativas. Porém, gostaríamos de discutir nas próximas linhas quais são os elementos constituintes das atividades de Práticas Corporais Alternativas que mais se relacionam com a Educação Física e a sua participação e/ou questionamento em relação aos conteúdos desta área de estudo.

1.2 – O problema e a sua justificativa

Tendo como referência o que foi colocado anteriormente e considerando a sua importância para a compreensão do objeto de estudo torna-se necessário contextualizar o universo da Educação Física.

No decorrer do século XX, a Educação Física, lenta e progressivamente, foi se firmando na sociedade brasileira, primeiro na caserna, com os métodos ginásticos; em seguida com os médicos, no saneamento corporal; depois, no meio escolar e esportivo, com os exercícios físicos e jogos pré-desportivos e esportivos; posteriormente ganhou espaço no âmbito do lazer, da dança, da ginástica compensatória e das ginásticas aeróbia, anaeróbia, em

atividades recreativas, laboriosas, expressivas, estéticas, profiláticas e agonísticas até ganhar o *status* de profissão com a Lei nº 9696 de 1998.

Embora tenha havido a demarcação de seu território, “campo” (SOUZA NETO, 1999), a Educação Física continuou a enfrentar questionamentos¹ em sua organização/profissionalização, currículo, área de estudos e campo de atuação:

- quer seja do mercado de trabalho, exigindo profissionais com perfil específico para os diferentes lugares de atuação;
- quer seja dos adeptos da teoria crítica, que passaram a apontar os limites da sociedade capitalista, do neoliberalismo, do “descompromisso” do Estado com relação ao emprego, bem como com relação à implantação do “darwinismo social” no campo de trabalho.

Diante desta realidade que se projetou em fins do século passado buscou-se superar a hegemonia da visão biológica de Educação Física, assim como da dualidade corpo-mente, expressa na corpolatria (CODO E SENNE, 1985) das academias em relação ao corpo forte, estético; da ciência e da teoria do treinamento desportivo com a busca do rendimento máximo; fazendo emergir a (re)descoberta do corpo como síntese de Homem (SOUZA NETO, 1996).

Nesse âmbito, devemos destacar a emergência de novos paradigmas e o surgimento de novas antropologias que, com a *Ciência da*

¹ LAWSON, 1984; BRASIL, 1987; BETTI, 1991, 1992; BETTI E BETTI, 1996; BARROS, 1993, 1996; FARIA JUNIOR, 1992, 1997; TAFFAREL, 1997, LOVISOLO, 1997; NICOLINO, 2003.

Motricidade Humana de Manuel Sérgio (1995) que com suas considerações a respeito do Homem como *ser prático* eleva o movimento humano do status de ato mecânico ao de *ato intencional*, “porque o Homem é portador de sentido – daí a sua *intencionalidade operante* ou motricidade” (SERGIO, 1995, p. 26).

Nesta perspectiva ganhou ênfase a preocupação com a integração corpo-mente-espírito, com o holístico (PIETRONI, 1988), visando superar a cosmologia matemática da modernidade (DOLL JR, 1997). Ganhou ênfase também a busca por atividades alternativas, comunidades alternativas, religião alternativa, num processo de desconstrução, gerando a busca por comidas naturais, a volta ao bucólico, a descoberta dos esportes de integração com a natureza (radicais), à paz interior pela meditação, as *Práticas Corporais Alternativas*, e a qualidade de vida.

Como decorrências destes questionamentos surgiram novos grupos, tendo na prática alternativa o seu ponto de partida (NICOLINO, 2003) em oposição ao *sistema natural de cultura*, que segundo SUCHODOLSKI (1984, p. 31)

(...) o sistema natural de cultura englobava um conjunto de idéias e de normas com um significado geral e permanente, pois deveria ser um tribunal para condenar a violência, a força e a injustiça. Porém, deveria se constituir também num travão ao relativismo, ao cepticismo, ao ateísmo e à libertinagem. De modo que nesta edição moderna da filosofia, que concebe a essência (do homem) de modo metafísico e dogmático, o sistema natural de cultura foi o ponto de partida de uma luta que se concentrou em dois pontos: destruir o que na vida real dos homens violava os princípios da ordem natural e combater as aspirações audaciosas que punham em dúvida a existência de tais princípios e tendiam para a conquista da liberdade no domínio do pensamento e da moral.

Dessa forma se tornou cada vez mais comum deparar-se com os termos *terapias corporais alternativas*, *terapias holísticas* ou mesmo *práticas corporais*.

Tais *práticas*, que aqui foram denominadas de *práticas corporais alternativas* (PCAs), compreendem, como afirma RUSSO (1993), toda uma gama de técnicas, práticas e crenças diversas que constituem uma espécie de 'complexo alternativo'. Segundo a autora (Op. cit.), os grupos alternativos podem ser identificados por quatro características básicas:

- 1) consciência ecológica;
- 2) uma volta para o oriente (busca da saúde);
- 3) espiritualidade e;
- 4) perspectiva escatológica ou milenarista (p. 111-2).

De fato, esta cultura, "estranha", importada do Oriente, influenciou toda uma geração, que preocupada com as conseqüências ambientais e sociais do progresso científico - que teve seu ápice na Segunda Guerra Mundial - procurou romper com a hegemonia do sistema capitalista e da vida moderna.

Esse movimento alternativo teve seu ponto mais expressivo e significativo com a *contracultura dos anos 60* (acompanhado de outras manifestações sociais, como o feminismo e os movimentos pela igualdade racial), compreendendo o período entre os anos 50 e 70 (FERREIRA NETO, apud RUSSO, 1993, p.112; ROSZAK, 1972). Este período foi marcado por grandes abalos nas estruturas da sociedade ocidental, principalmente, nos setores político, religioso, educacional e científico, sendo que as suas principais manifestações se

deram através da música (o festival de Woodstock foi um dos dois mais importantes eventos musicais da época), da vestimenta, dos cabelos compridos e do uso de drogas (PEREIRA, 1984), mantendo sua marca na atualidade.

Neste momento, o *corpo* não só se encontrava em destaque, como também passou a ser mais valorizado e a emergência de novas práticas corporais, transcendendo ao esporte, ao *corpo-máquina* e trazendo uma luz à concepção dicotômica e reducionista de homem. Como exemplo destas práticas é possível citar as mais conhecidas, como é o caso da acupuntura, da massagem, das ginásticas terapêuticas, dos exercícios dentro da água, entre outras.

Na Educação Física brasileira, a influência deste pensamento teve evidências mais concretas a partir dos anos 80, sendo evidenciado com a ascensão dos termos *consciência corporal*, *movimentos leves ou suaves* e *holismo*, apesar de sempre ter existido uma relação com a Educação Física, ou melhor, com a atividade física em si, sendo que, algumas práticas são utilizadas como auxiliares em treinamentos, ou mesmo tendo o movimento humano como seu instrumento principal.

Esses caminhos parecem coincidir, em seus pressupostos, nessas práticas, com um percurso de dissidência e quebra de paradigma em relação aos valores estabelecidos, colocando no centro deste processo a pluralidade cultural, como o misticismo afro-brasileiro e a meditação oriental, trazendo à tona a sedução deste movimento cultural, bem como do multiculturalismo.

Este pêndulo cultural acabou levando a sua influência para as profissões reconhecidas socialmente, fazendo com que estas começassem a

utilizar os conhecimentos das PCAs em sua prática profissional, como instrumento adicional ou principal de trabalho. Por exemplo: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Medicina e, particularmente, Educação Física.

Isto pode ser contemplado também na Resolução CONFEF 046/02, que dispõe sobre o campo de intervenção da Educação Física, enquanto profissão, assinalando que

Art. 1º - O Profissional de Educação Física é **especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações** - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, **lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas** e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, **reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios** à atividade laboral e do cotidiano e **outras práticas corporais** (...) (BRASIL, 2002, p.1, grifo nosso)

Considerando-se a descrição acima se infere que o profissional de Educação Física “pode tudo” ou pode trabalhar em quase todos os campos de intervenção relacionados com a questão do corpo ou da motricidade humana. Não se concorda com toda esta abrangência sem a devida competência.

Sendo assim, não é possível afirmar que as PCAs constituem, realmente, um espaço de atuação da Educação Física, mas talvez conteúdos que podem ser utilizados por ela com objetivos pré-determinados, pois como observou LORENZETTO et. all. (2002), são poucas as universidades que se preocupam em viabilizar conhecimentos de tais práticas nos cursos de Graduação em Educação Física. Porém, considerando-se que o objeto de investigação da Educação Física é a motricidade humana [também identificada como *movimento humano voluntário, cultura corporal de movimento* (para o Prof. Dr. Elenor Kunz a

terminologia adequada seria “cultura de movimento”), *cultura de movimento, ou, simplesmente, movimento humano*], conduta motora, em suas dimensões biológicas, relação ser humano - sociedade, culturais do movimento humano, didáco-pedagógico, técnico-instrumental e de produção do conhecimento com a inserção das PCAs nesse campo de intervenção, pergunta-se: *Quais os elementos das Práticas Corporais Alternativas que mais se relacionam com a Educação Física no âmbito das interações ocupacionais?*

Das respostas obtidas com este questionamento acredita-se que as mesmas poderão auxiliar os profissionais de Educação Física a demarcarem melhor o seu campo de trabalho, fornecendo indicativos de como ocorre esta mediação entre espaços de intervenção, *específico e não específico*, ou então, se se trata de mais um modismo.

1.3 – Questões a investigar

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, valendo lembrar que esta não tem como princípio o estabelecimento de hipóteses que nortearão a sua construção (LUDKE e ANDRÉ, 1986). De acordo com LUDKE e ANDRÉ (1986, p.13) “o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori, não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados”.

Na pesquisa qualitativa valoriza-se a dinamicidade dos acontecimentos em seu processo. Portanto, especial atenção é dada no processo de construção desses acontecimentos, bem como às particularidades dos sujeitos,

objeto de estudo, conferindo-lhe uma formatação aberta e flexível. É um tipo de pesquisa que progride em um processo indutivo no desenvolvimento de hipóteses e teorias à medida que os dados vão sendo descobertos. De modo que hipóteses e teorias são decorrentes do trabalho de campo, após o estabelecimento das principais categorias de estudo.

Embora este seja o processo usual, nem todas as pesquisas qualitativas seguem este itinerário devido ao alto grau de exigência em relação ao pesquisador, qual seja de maturidade acadêmica.

Sobre esta questão, ALVES-MEZZOTTI & GEWANDSZNADJDER (1998) vão assinalar que trabalhar de forma altamente indutiva é difícil até mesmo para pesquisadores experientes, observando que quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de um planejamento cuidadoso para não se perder. Considerando este requisito sugere-se que o pesquisador se aproxime do objeto de estudo em uma fase anterior à estruturação da pesquisa o que lhe permitirá o estabelecimento de algumas questões iniciais e procedimentos metodológicos.

Dessa forma, quando se coloca que a pesquisa qualitativa constrói hipóteses e teorias de uma maneira indutiva, como resultado das observações, acredita-se que as mesmas se referem mais às questões a investigar (ou de estudo), do que às hipóteses propriamente ditas, pois estas só emergem do contato do investigador com o próprio contexto a ser pesquisado.

Considerando esta premissa tomou-se como ponto de partida as referências bibliográficas e as experiências da autora em atividades de PCAs e

Educação Física. Decorrentes desta visão e compreensão elaboraram-se as seguintes questões:

- 1) A Educação Física e as PCAs, na demarcação do espaço de intervenção profissional possuem *capital específico*, no campo de conhecimento e apresentam um *habitus* com relação ao comportamento de seus membros?
- 2) O contato dos profissionais de Educação Física com as PCAs auxilia no processo das interações ocupacionais? Se ocorrer, de fato, esta interação, as PCAs identificam-se, em relação a Educação Física, como “escola de ofício” ou como profissão?
- 3) As PCAs, com o seu conteúdo e técnica, contribui para a Educação Física repensar a sua forma e conteúdo? Ou ambas se constituem como as faces de uma mesma moeda ao elegerem o trabalho com o corpo como espaço de intervenção?

Acredita-se que com base nos resultados obtidos se possa estabelecer uma mediação entre as PCAs e a Educação Física, visando esclarecer se as PCAs constituem-se num espaço próprio, um espaço de atuação da Educação Física ou, simplesmente, são conteúdos que podem ser utilizados pela Educação Física com objetivos pré-determinados.

1.4 - Objetivos

Tendo em vista as questões que foram levantadas, este estudo terá como objetivos:

- (a) averiguar a inserção das “práticas corporais alternativas” (PCAs) no universo da Educação Física, e
- (b) identificar se as PCAs constituem-se num novo campo de intervenção profissional.

Com estes objetivos busca-se compreender a inserção das práticas corporais alternativas no espaço da Educação Física, colocando como questão de fundo se há dois espaços em disputa ou se é, apenas, uma nova forma de se ler a realidade. Enfim, busca-se averiguar se este conteúdo se justifica como um novo espaço de atuação profissional da área.

1.5 – Definição de termos

Na literatura que trata da questão das Práticas Corporais Alternativas (PCAs) é possível encontrar informações diversificadas sobre essa temática de estudo. Em face disso se torna necessário que se faça um esclarecimento a respeito do universo das PCAs relacionados à algumas terminologias que serão utilizadas no decorrer desse texto, bem como que se aponte o referencial que será abordado.

As PCAs podem ser caracterizadas pela busca de *novos modos de vida* que dão sentido à existência. É possível que essas práticas sejam oriundas de uma necessidade de respostas, da sociedade ocidental, para preencher o vazio deixado, na vida social, pelo consumo. Na busca de novas fontes de conhecimento, que pudessem preencher esta lacuna presente na sociedade ocidental, buscou-se no orientalismo uma parte dessa resposta e na opção pelo

diferente, pelo não comum, não convencional e não tradicional uma possibilidade de substituição do status vigente, ou das sociedades de costumes tradicionais.

No âmbito deste trabalho se entenderá por PCAs, as práticas corporais relacionadas ao movimento humano (e desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras), cujo desenvolvimento acontece de “forma” não convencional e/ou também denominada de “não tradicional” como o esporte, o exercício resistido (musculação) e as ginásticas de condicionamento físico tradicionais (aeróbicas, steps, fitness), por exemplo, diferenciando-se das atividades gímnico-desportivas presentes na heterogeneidade cultural do Ocidente moderno, pela “forma” como se realiza e também pelos seus objetivos.

Como exemplo dessa nova proposta (forma e conteúdo) se tem às práticas que envolvem movimentos mais lentos, contidos (tai-chi-chuan, liang gong, lien ch'i) ou até mesmo que envolvam exercícios de força, mas relacionados às contrações musculares isométricas (como ioga, método pilates, eutonia e antiginástica). Quanto aos objetivos pode-se considerar o caráter terapêutico (método Feldenkrais, massagem, shiatsu, acupuntura, medicina ayurvédica, aromaterapia, musicoterapia, dançaterapia etc), profilático ou de preparação ou otimização corporal e de saúde (diversas massagens, acupuntura).

Com relação à expressão Educação Física se estará compreendendo uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano (BRASIL, 2004). Embora esta delimitação possa parecer vaga ou ampla, dada à compreensão de que não é só a Educação Física que estuda o “movimento

humano” ou o deslocamento de corpos no espaço e no tempo, pode-se dizer que esta expressão tem o seu lado histórico, assim como, no presente, ganhou a sua emancipação como prática profissional.

Para SOUZA NETO (1992, p. 36), a Educação Física, com sentido atual, teve o seu embrião em alguns textos sobre educação do século XVII ao XIX, quando afirma que:

John Locke (1632-1704), em sua obra “Alguns pensamentos sobre Educação” (1693), propõe um tríptico aspecto para a educação: intelectual, moral e física; e Herbert Spencer (1820-1903), seguindo os aspectos de Locke, publica anos mais tarde o ensaio “Educação Intelectual, Moral e Física” (1861), provocando posteriormente a disseminação da expressão “Educação Física” no lugar de “Ginástica”.

Com relação ao que foi transcrito, BETTI (1988, p. 3) também assinalou que

As atividades físicas têm sido historicamente consideradas pelos pedagogos como um privilegiado meio de educação do homem, e a denominação “Educação Física” derivou destas idéias, assim como existe a educação intelectual, a educação moral etc.

Nestas considerações, o que se encontra é a Educação Física como componente curricular (BRASIL, 1996). Porém, para ZEIGLER E VANDER-ZWAGG (1968, p. 8) o termo Educação Física pode ser associado aos seguintes significados:

- 1 - Atividade de educar fisicamente, exercida por professores, escolas e pais (ou por si mesmo).
- 2 - O processo de tornar-se fisicamente educado (ou aprendizagem) que ocorre com o aluno ou criança (ou pessoa de qualquer idade).
- 3 - Os resultados pretendidos de 1 e 2.
- 4 - A disciplina ou campo de investigação que estuda ou faz reflexões sobre 1, 2 e 3 e é ensinada em departamentos, escolas e faculdades como teoria da Educação Física.

5 – A profissão, cujos membros praticam 1, tentam observar 2, procuram medir e avaliar se 3 ocorreu e, baseiam sua prática profissional no corpo de conhecimentos desenvolvidos por aqueles que estudam a disciplina.

Dessa forma, na visão de BETTI (1988, p. 3), *pode-se definir a Educação Física sob três perspectivas: (1) Meio de educação formal ou informal, (2) Disciplina acadêmica ou área de conhecimento e (3) Profissão*. Entretanto, sobre este mesmo assunto BRACHT (1989, p. 13) vai chamar a atenção para o fato de que no Brasil, a partir da década de 80, a Educação Física foi compreendida através de um posicionamento com significado restrito e amplo:

- sentido “restrito”: o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que toma lugar na constituição educacional;
- sentido “amplo”: o termo Educação Física tem sido utilizado para designar todas as manifestações ligadas à cultura corporal/ física.

Em vista do exposto, observa-se que esta discussão é muito ampla, podendo-se também incorporar a ela a questão da reflexão sobre a disciplina acadêmica que para alguns estudiosos (TANI, 1996; CUNHA, 1995) deveria se constituir numa disciplina para a Educação Física. Desse modo, corroborando com o que já foi apresentado, por Educação Física se entenderá uma área e campo acadêmico-profissional que tem no movimento humano, entendido em suas dimensões motora, cognitiva, afetiva, sócio-cultural, moral, o seu objeto de estudo e campo de intervenção no âmbito da Educação e da Saúde.

Porém, tentando relacionar Educação Física com as Práticas Corporais Alternativas no que diz respeito às suas interações ocupacionais, o termo *ocupação* diz respeito a aquilo que a pessoa faz como emprego ou trabalho,

no sentido geral, diferenciando-se de *profissão* que exige conhecimentos especiais e, de modo geral, uma preparação extensa e intensiva.

1.6 – Organização do estudo

Em face do exposto, o Capítulo II – Revisão da Literatura, procurou discorrer sobre os temas **“Educação Física, Profissão e Campo de Trabalho”**, **“A Educação Física e as PCAs”** e **“Modernidade e Pós-modernidade: as práticas corporais (movimento humano) como objeto de estudos da Educação Física”**. Este capítulo teve como objetivo apresentar e aprofundar os conceitos de profissão, profissionalização, educação física e práticas corporais alternativas, visando estabelecer uma relação com as categorias de modernidade, pós-modernidade, *habitus* e “campo”, espaço social, bem como procurou encaminhar o estudo para a coleta de dados.

No Capítulo III – Metodologia, formado pelos tópicos **“O caminho escolhido”**, **“O caso de Rio Claro”** e **“participantes”**, e os sub-tópicos: *“O estudo de caso”*, *“O estudo-preliminar”* e as *“entrevistas”*, a meta foi apresentar a abordagem qualitativa, desenvolvida na forma de estudo de caso, como a opção metodológica escolhida e sua interface com o trabalho de campo. Neste percurso, o **Capítulo IV – Apresentação dos Resultados**, de fato organizou os primeiros dados na forma de quadros, tendo como fim visualizar as categorias e descrições encontradas e os dados restantes de forma dissertativa, porém, divididos em grupos.

Dando continuidade ao que foi encontrado, o **Capítulo V – Discussão dos Resultados**, nada mais fez do que dialogar com as principais evidências do trabalho de campo e a literatura, buscando explorar as principais evidências encontradas em categorias de análise, advindas das questões a investigar. Por fim, o **Capítulo VI – Conclusões** procurou de forma densa focalizar os principais pontos ou aspectos do estudo realizado. Fazem parte do trabalho, ainda, as **Referências Bibliográficas** e os **Apêndices**.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1 - Educação Física, profissão e campo de trabalho

Pensar em papéis ocupacionais na sociedade contemporânea significa resgatar, mesmo que de forma sintética, o percurso traçado pela humanidade na constituição da *polis* em seu processo civilizador.

Na Antigüidade reis, chefes de tribo, chefes militares, líderes espirituais, entre outros, detinham poder sobre determinado território, ou pessoas, baseados no uso da astúcia ou retórica, da força e das habilidades corporais como retrata a Mitologia Grega com Agamenon, Aquiles e Ulisses ou na Bíblia com Davi, Salomão e Paulo.

Neste contexto, sofistas, escribas, sacerdotes, astrônomos, geômetras, matemáticos, médicos e navegadores detinham privilégios e poder sustentados no saber e no saber fazer. Havia uma “tradição” de natureza familiar ou privada na forma de escolas, academias, campos de treinamento etc que conferiam este aprendizado ou “herança” de maneira artesanal, apoiados na

relação *mestre e discípulo*, as quais constituíam as escolas de ofício (RUGIU, 1998).

Esta questão ganhou uma abrangência maior com a institucionalização das *universitas*, corporações de ofício, no século XI.

Para esta idéia nova deu-se o nome de *universitas*, significando **corporação**. Embora fosse uma expressão usada para qualquer associação legal em poucas décadas adquiriu o significado de '**universidade**', uma associação de alunos e professores que visava avançar o conhecimento, tendo como objetivo o estudo livre e o caráter associativo dos estudiosos de um grupo. (Buarque, 1994). A universidade nascente teve como preocupação inicial **passar a cultura do mundo do lazer estudioso e da prece para o mundo do trabalho na forma de uma corporação de ofícios**. E, como tal, rege suas relações sociais com o 'mercado de trabalho' (chamando a si monopólios e franquias) e com os poderes eclesiásticos, aristocráticos, reais e burgueses. (Estevão, 1990). (SOUZA NETO, 1999, p. 25, grifo nosso)

No medievo europeu a corporação de ofício foi uma das marcas do início da sociedade moderna (burguesa). Na atualidade estas corporações foram redimensionadas, ganhando na sociedade civil a definição de ocupação e profissão.

A CBO² revela como **o mercado de trabalho se estrutura no sentido ocupacional**, descrevendo as ocupações existentes e a formação educacional necessária para exercê-las, entre outros aspectos. Vale lembrar que a **ocupação é aquilo que a pessoa de fato faz**, a atividade econômica exercida pelo cidadão, como empregado ou de outra forma. Nas palavras da CBO, **uma ocupação é definida como a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas**. Frequentemente se confunde ocupação com profissão, mas não é a mesma coisa. **Ocupação tem um sentido mais geral**, enquanto **profissão é um caso particular que exige conhecimentos especiais e, em geral, preparação extensa e intensiva**. Há muito mais ocupações do que profissões porque muitas daquelas não têm essa exigência. Além disso, **o próprio processo de aprendizado impõe limitações ao número de**

² Código Brasileiro das Ocupações.

profissões. E mais: com a mesma profissão, uma pessoa pode exercer diferentes ocupações. (MACEDO, 2002, p A3, grifo nosso)

Embora haja estas considerações esclarecedoras há necessidade de se conhecer melhor como que este projeto civilizador ocupacional, educativo, tem se consolidado na sociedade ocidental, explorando melhor o próprio conceito de profissão.

2.1.1 - A profissão e a prática profissional

O termo *profissão* apresenta uma natureza polissêmica: derivado do vocábulo latino *professio* significa, originariamente, *declaração pública* ou *confissão*, mas que ao longo do tempo adquiriu o sentido de adesão pública a um credo religioso e ao ato de tomar os votos de uma ordem religiosa (SOUZA NETO, 1999).

Com base nos estudos de COELHO (1999) observou-se que *declaração pública*, *voto* e *ofício* foram apresentados como os significados para profissão nos dicionários do século XIX. Posteriormente vai aparecer o registro de *profissões liberais* (1943), assinalando-se como “Profissões liberais: a medicina, o professorado, a advocacia”, tendo a sua ênfase no exercício *livre* ou *autônomo* das três profissões.

Profissão em inglês - *profession* - designa, especialmente, as ocupações que exigem educação superior e treinamento especializado (FREIDSON, 1996). Dentro desta esfera a profissão liberal vai caracterizar o seu espaço de existência com o nascimento de suas principais escolas, Medicina e

Direito - séculos X e XI, assumindo uma identidade própria ao longo dos séculos. Nesta proposta desenvolveu-se uma estrutura organizacional, contendo as categorias ocupacionais socialmente definidas, cuja descrição correspondia ao que se convencionou chamar de *profissão*.

Para o entendimento desta questão, ou de parte dela, faz-se necessário compreender como se dá o reconhecimento de uma profissão. Como aponta LAWSON (1984), a *autonomia* no desempenho das funções profissionais, assim como o *monopólio* do corpo de conhecimentos da sua área, são fatores primordiais para o reconhecimento de uma profissão. Do mesmo modo NASCIMENTO (2002, p. 29, grifo nosso) colocou que há necessidade de critérios para a definição de uma profissão, como “o desenvolvimento de habilidades especializadas, o desempenho de função social, a limitação de corpo de conhecimentos exclusivo, o período de formação e treinamento extenso e a manutenção de uma organização e categoria profissional”. Ambos os autores apresentam uma espécie de classificação ou *continuum* que diferencia as ocupações e as profissões, definindo-as no seu processo de profissionalização segundo os critérios que foram apontados.

Para LAWSON (1984, p. 9), a Educação Física se encontrava com o status de semi-profissão (principalmente no âmbito escolar), por possuir um grau de profissionalização maior do que outras, embora não tenha alcançado o nível de *autonomia* de uma profissão plena, como a medicina ou a advocacia, por exemplo. Esta relação pode ser mais bem entendida através da figura, como segue:



Fig. 1 – Profissionalização e Desprofissionalização (Lawson, 1984, p.9)

Seguindo este mesmo raciocínio, NASCIMENTO (op. cit.) apresenta em seus estudos um outro modelo, tendo como referência FARIA JÚNIOR (1992), de *continuum*, baseado em Millerson (1964), Boudon & Bourricaud (1993) e Glinow (1998), para o qual afirma que a Educação Física está num processo dinâmico. Embora esta observação possa ser consistente a mesma não encobre que a Educação Física pode ser classificada como semiprofissão ou profissão emergente, dependendo da utilização destes critérios.

Ocupação	Quase- Profissão	Semi- Profissão	Profissão Emergente	Profissão
-----------------	-----------------------------	----------------------------	--------------------------------	------------------

Fig. 2 - Continuum Ocupação/ Profissão (Faria Júnior, 1992, p. 229)

A profissão foi compreendida também como uma habilidade especial ou conjunto de conhecimentos técnicos em nível superior com que determinados grupos exercitavam a sua ocupação, criando, para este fim, formas auto-reguláveis, e auto-credenciáveis, para os seus profissionais (FREIDSON, 1996). De modo que este profissional, o *profissional liberal*, vai submeter o seu trabalho à avaliação de outros membros de sua profissão e não a de seus clientes, pois "... a

marca essencial e definidora da profissão liberal é a dependência do profissional em relação aos outros profissionais para o seu conhecimento na profissão".(WOLFF, 1993, p. 36). Assim,

Em cada etapa, os mesmos passos foram dados: em primeiro lugar, afirma-se que a atividade baseia-se num conjunto de conhecimentos e técnicas que podem ser formulados em princípios e ensinados em sala de aula; conclui-se, então, naturalmente, que um profissional competente pode ensinar a atividade a outros e julgar se o aluno a dominou; segue-se daí que escolas profissionais deveriam ser criadas, exigências de admissão fixadas, diplomas concedidos e comissões oficiais de credenciamento indicadas, de modo que somente aqueles qualificados a praticar a profissão estarão legalmente autorizados a fazê-lo. (Op Cit., p. 37)

Dessa leitura vem a confirmação de que a marca distintiva do treinamento profissional não é o seu *conteúdo*, mas a sua *forma*, tendo-se em vista que a qualificação era alcançada pelo domínio de um conjunto de tópicos e de um repertório de habilidades, normas distintivas da profissão, as quais esperava-se que o candidato as incorporasse no seu cotidiano, esperando obter em função desse protocolo: papel social, *status*, renda e auto-imagem. Ou como afirmam FREIRE, REIS & VERENGUER, (2002, p. 42, grifo nosso), a capacitação profissional se dá através da incorporação de seu *saber específico*, sendo que...

Esse saber profissional está relacionado com a capacidade de mobilizar **recursos cognitivos para enfrentar situações previstas e imprevistas do cotidiano profissional**. Os recursos cognitivos compreendem as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais próprias da profissão Educação Física, ou seja, o saber sobre (conceitos e princípios), o saber fazer (procedimentos) e o saber ser (valores).

De acordo com SOUZA NETO (1999), o conhecimento profissional tornou-se, por definição, um conhecimento que os leigos não possuíam e não

podiam possuir. Este profissional detinha não só a habilidade técnica, mas uma habilidade técnica vinculada a uma teoria subjacente, o que significava dizer que ninguém poderia se tornar um profissional sozinho, precisando ser treinado e certificado por outros da mesma categoria.

O profissionalismo, assim definido, baseava-se na destreza técnica, no conhecimento teórico (no qual se baseava esta destreza) e na aceitação disso por uma comunidade de outros profissionais. Este modelo básico de formação foi retirado do modelo médico de *ciência teórica* (Química, Biologia, Zoologia), seguido pela *ciência aplicada* (Anatomia, Fisiologia), concluindo com a experiência médica (residência médica) (SOUZA NETO, 1999).

Nesta estrutura, as ciências ou as disciplinas abstratas e fixas são tidas como fundamentais, devendo as “ciências menores” tomarem a sua direção a partir dessa racionalidade. Na verdade o que se tem é a visão de uma *racionalidade técnica* (SCHÖN, 1992) aplicada ao campo da formação, composta por um conhecimento linear, reducionista, científico, taxionômico, a partir do qual o conhecimento prático nada mais é que a mera aplicação do conhecimento teórico. De forma que o conhecimento científico não era somente o conhecimento mais valioso, era também o *único* conhecimento que tinha valor, influenciando o campo ocupacional que passou a ter no corpo de conhecimento a condição para se reconhecer uma profissão.

VENUTO (1999), ao estudar o papel do corpo de conhecimentos na constituição de grupos profissionais, mais especificamente da Astrologia, apontou para a importância da “mobilização social” em torno do reconhecimento de um

campo profissional, questionando a hegemonia da dinâmica cognitiva na constituição das profissões. Apesar de reconhecer o predomínio do “modelo de racionalidade científica”, no que diz respeito à estruturação de um corpo de conhecimentos que subsidiem a atuação profissional, uma das condições para o reconhecimento, de uma profissão autônoma, assinalou:

(...) Abbott acredita que o estudo da emergência e consolidação da autoridade profissional passa pela análise do que ele identifica como um componente fundamental da vida profissional – a competição interprofissional, descrita como o processo através do qual os diversos grupos lutam pelo controle de uma jurisdição profissional. Na perspectiva analítica usada por Abbott, o controle jurisdicional (...) não é um processo natural, que prescinde da ação orientada e motivada dos membros profissionais, mas sim um processo social de luta entre os diversos agentes pela construção e legitimação do controle sobre o saber que a profissão reivindica como seu. (VENUTO, 1999, p. 4)

Diante dessas afirmações, cabe apontar que, além da constituição de um corpo de conhecimentos, do monopólio do saber específico, é também primordial que haja uma mobilização no sentido de organização profissional, pois a profissão envolve

(...) não apenas a autonomia do profissional na prestação do serviço, mas ainda, um grau superior de autonomia corporativa para organizar e controlar, sem intervenção do estado e independentemente de qualquer mandato estatal, a prática coletiva dos profissionais. (COELHO, 1999, p. 40)

Neste contexto, a Educação Física, como outros campos profissionais, também é influenciada pelas transformações que ocorrem no âmbito da sociedade. Se fizéssemos uma periodização historiográfica da Educação Física, no Brasil, a respeito de suas diferentes fases esta iria desde a sua inserção na caserna, passando pelas concepções higienista, biológica, esportivista, sócio-

política e/ou retomando “velhas práticas” sob um novo enfoque, como, por exemplo, o discurso a respeito da saúde e da qualidade de vida (FENSTERSEIFER, 2001).

Desta forma, a busca pela consolidação da área, enquanto campo específico de trabalho que exige atuação profissional, data da década de 30, por ocasião da *caracterização* de uma área profissional que até então não distinguia os “leigos” dos profissionais, nem se diferenciavam as atuações dentro ou fora da escola.

Este movimento teve como um de seus marcos a regulamentação de um currículo mínimo para a Educação Física em 1939 (BRASIL, 1939), e a exigência de diploma para a prestação de serviço em todos os níveis de ensino em 1941 (SOUZA NETO, 1999).

Sobre esta demarcação de território, caracterização de um campo de intervenção e, principalmente, processo de profissionalização, as reflexões de BARROS (1993, p. 10) a respeito do pensamento de Kroll, (1982), corroboram com esta realidade:

A preocupação com a caracterização de uma profissão foi enfatizada no início do século em decorrência do desenvolvimento e das transformações sociais ocorridas... Gradualmente, diversos outros serviços exigidos pela sociedade evoluíram de tal forma, que requerem hoje uma preparação especializada e de longa duração, antes que o indivíduo possa prestá-los satisfatoriamente.

Porém, um dos obstáculos enfrentados pela Educação Física, para um reconhecimento efetivo e uma caracterização precisa foi à constatação de que a mesma não possuía uma *identidade própria* (do ponto de vista funcionalista). A

Educação Física, enquanto área de estudos e/ou atuação, procurou a sua consolidação em diversas – e nem sempre compatíveis – áreas que contemplavam objetivos ou funções diferentes, como o esporte, a educação (escolar) e a promoção da saúde, por exemplo. E, da mesma forma que estas influências ampliaram o campo de estudos e/ou atuação da Educação Física também criaram um impasse com relação ao seu objeto de estudo no âmbito acadêmico.

Sobre este assunto, BETTI (1991), num trabalho de periodização, observou que o período compreendido na primeira metade dos anos 80 caracterizou-se por questionamentos na área da Educação Física, com relação, tanto a situação estabelecida em períodos anteriores, quanto à crise no setor educacional e mudanças nos discursos referenciais caracterizando o que o autor denominou de *verdadeira crise de identidade*. Em razão disto foram revistas as contribuições de seu conteúdo no meio escolares; o seu papel político na esfera social, tendo em vista o exercício da cidadania; o processo de preparação profissional; bem como sua identidade acadêmica.

Tais questionamentos começaram a promover mudanças, principalmente após o retorno dos primeiros brasileiros pós-graduados em Educação Física no exterior, que além do embasamento “mais científico”, também colaboraram com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil e com a promoção de eventos acadêmicos e cursos de especialização (BETTI, 1991). Essa reorganização trouxe um novo fôlego para a área de Educação Física, que através dos esforços por consolidar uma produção científico-

acadêmica que caracterizasse um corpo de conhecimentos próprio da área, conseguiu através de uma movimentação política eficiente a sua recente regulamentação profissional (BRASIL, 1998a).

Entretanto, em termos de sua profissionalização e legitimidade, a Educação Física ainda padece para conquistar a autonomia pretendida para o exercício *livre* de seus profissionais, que além de sofrerem as pressões pela demarcação de seu território (já que profissionais da fisioterapia também prescrevem exercícios físicos), ainda vê o seu campo de atuação restrito à indicação dos médicos, não gozando da autonomia característica das profissões liberais.

Neste patamar, ao comparar a Educação Física com profissões como a Medicina ou a Advocacia, que gozam de uma grande autonomia e *status* perante a sociedade, esta se encontra em construção neste processo, numa busca pelo seu reconhecimento enquanto profissão, que apesar de já regulamentada, ainda carece de um maior esclarecimento, ou aceitação, perante a sociedade.

Outro fator importante neste processo pela busca por legitimação vincula-se com a questão da credibilidade com relação aos serviços prestados. Este é determinada pelo julgamento que a sociedade emprega sobre o serviço desenvolvido pelo profissional, ou seja, sobre a qualidade e a *importância* do serviço prestado à sociedade (LAWSON, 1984). Portanto, não basta os profissionais considerarem importante o seu trabalho - no caso da Educação Física: atividades físicas, dança, esporte, entre outros - mas também a sociedade

deve sentir a necessidade de um profissional que a oriente para estes fins. Quando essa interdependência não acontece e os serviços prestados por um profissional passam a não ser mais necessários, ou pouco necessários, pode ocorrer o que Lawson chama de *desprofissionalização*, processo inverso ao da profissionalização, ou seja, o trabalho profissional pode ser substituído por um não profissional, por exemplo. Todos estes fatores somados levaram a Educação Física, no Brasil, a buscar uma melhor caracterização profissional, bem como acadêmica.

Embora tenha havido muitas discussões sobre o assunto, pouco consenso foi conquistado, principalmente, com relação à sua denominação, gerando, o que BARROS (1993) denominou de 'falta de identidade própria'. Porém, progressos foram alcançados considerando-se que hoje o norte das pesquisas na área gira em torno do movimento humano; do corpo de conhecimento da Educação Física, sendo esta considerada uma profissão e, ao mesmo tempo, uma prática pedagógica (componente curricular).

No bojo deste processo pode-se considerar como um marco da profissionalização na área a Resolução CFE nº 03/87 (BRASIL, 1987), nas diferentes propostas de currículos dos anos 80 aos anos 90, visando fomentar uma formação abrangente e, ao mesmo tempo, especializada em dois grandes campos de intervenção: a escola e o ambiente não escolar. (BARROS, 1993).

Entretanto com Resolução CFE 03/87 veio, posteriormente, a Regulamentação Profissional, Lei nº 9696/98 (BRASIL, 1998a), colocando a Educação Física sob outra perspectiva no campo das ocupações, bem como

criando o seu conselho (Conselho Federal de Educação Física - CONFEF), caracterizando sua identidade profissional, competências e campo de intervenção. Na realidade o que se tem é uma nova demarcação de seu “campo” (SOUZA NETO, 1999). Assim, de acordo com BARROS (2003), a...

Educação Física compreende uma área de estudo, campo profissional e elemento educacional caracterizado pelo ensino, produção e aplicação do corpo de conhecimentos sobre o movimento humano voluntário e corporeidade, no sentido de viabilizar as pessoas a otimização de suas possibilidades e potencialidades de movimento e a consciência corporal para atingir a objetivos relacionados à educação, saúde, prática esportiva, expressão corporal e artística. (p. 29)

Todo esse processo de (re)constituição da Educação Física trouxe novos questionamentos para a área de estudo e campo profissional, como:

- foi homologado o seu reconhecimento como pertencente à área da saúde, influenciando nos novos processos de reestruturação curricular (BRASIL, 2004) e;
- enquanto área da saúde passou a sofrer críticas, quanto: ao reducionismo desse vínculo, reserva de mercado e restrição do campo de atuação do professor, considerando-se a Regulamentação Profissional como *antidemocráticas e autoritárias* (Manifesto do CBCE, quanto às Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física).

Cabe lembrar também que dentro da sociedade capitalista as profissões que não são reconhecidas “oficialmente”, não têm o seu campo de atuação demarcado. Discussões à parte, que deverão se aprofundadas no

decorrer desse trabalho, a nossa questão de fundo diz respeito ao campo de atuação da Educação Física e das PCAs.

2.2 - A educação física e as práticas corporais alternativas

A questão do corpo, bem como as práticas corporais na Educação Física podem ser abordada sob diversos ângulos, como performance, cultura física, fisiologia e bioquímica humana, expressão corporal, recuperação física, bem estar etc. Porém, o discurso sobre a consciência corporal e a (re)descoberta do corpo - como a ascensão de uma nova racionalidade que se opõe a concepção dicotômica corpo-mente emergem, sobretudo, com a inserção das práticas corporais alternativas (PCAs) no seu “universo” (FENSTERSEIFER, 2001). Porém, a relação da Educação Física com as PCAs não é nova.

CESANA (2001, p 10) ressaltou que em 1939, (BRASIL, 1939) com o Decreto-Lei nº 1212, na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, a *massagem* constava como **curso regular**, juntamente com o de *treinamento esportivo*. Em 1945, com o Decreto-Lei nº 8270 (BRASIL, 1945), a *massagem* foi separada do *curso de treinamento*, constituindo-se num curso próprio dentro da Proposta Curricular de Educação Física.

Esta situação só foi rompida, formalmente, com a Resolução CFE nº 69/69 (BRASIL, 1969), que fixou o currículo mínimo para a Licenciatura em Educação Física e sua complementação, opcional, em curso de Técnico Desportivo realizado no último ano da graduação ou de forma independente

depois de tê-la concluído. Nesta fase as disciplinas consideradas terapêuticas tornaram-se facultativas (CESANA, 2001, p. 11).

Neste contexto foi possível observar que conteúdos, como a massagem e a fisioterapia, já tiveram o seu vínculo ou foram relacionados, inseridos, no universo da Educação Física num momento em que a formação e sua regulamentação, no campo de trabalho, não apresentavam restrições em relação aos diferentes espaços de atuação. Embora houvesse este trânsito “livre” para os diferentes campos de trabalho, estes exigiam um mínimo de especificidade para ocupar esta função, como por exemplo:

QUADRO 1 – A massagem nas propostas curriculares de educação física

CURSO DE TREINAMENTO E MASSAGEM Decreto-Lei nº 1.212/39	CURSO DE MASSAGEM Decreto-Lei nº 8.270/45
<ul style="list-style-type: none"> • Anatomia e fisiologia humanas • Higiene aplicada • <u>Fisioterapia</u> • Socorros de urgência • Metodologia do treinamento desportivo • Organização de educação física e dos desportos • Ginástica rítmica • Educação física geral • Desportos aquáticos • Desportos terrestres individuais • Desportos terrestres coletivos • Desportos de ataque e defesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene aplicada • Fisiologia aplicada • <u>Fisioterapia aplicada</u> • <u>Traumatologia desportiva e socorros de urgência</u> • Educação física geral • Desportos aquáticos e náuticos • Desportos terrestres individuais • Desportos terrestres coletivos • Desportos de ataque e defesa • Ginástica rítmica
<p>Fonte: CESANA, 2001: 10</p>	

Nos currículos atuais, que seguem diretrizes distintas para o bacharelado (ou graduação) e a licenciatura, não aparece de forma explícita qualquer indicação para a inserção das PCAs, entretanto, estas também não são

excluídas ao se admitir que a Educação Física trabalha com o movimento humano em suas múltiplas dimensões.

Entretanto, a constituição do *campo* das PCAs ainda permanece obscuro, levando ALBUQUERQUE (1999, p. 7) a apresentar algumas características que norteiam esta realidade, pois “expressa valores como a defesa da espontaneidade, o resgate da rusticidade do habitat, a nostalgia da vida em comunidade, a reconciliação entre o corpo e a mente e a exploração de modos de consciência não intelectual”.

Embora haja esta compreensão a mesma não se encontra delimitada em estudos que foram objeto de reflexão, bem como de uma sistematização de um corpo de conhecimentos, com base científica que apresente a organização desse campo.

Neste patamar, tanto a Astrologia quanto as PCAs, carecem de um entendimento, pois as grandes áreas que auxiliam na constituição do “universo alternativo” - como é o caso da acupuntura – estão sendo incorporadas à medicina como especialidades da residência médica (BRASIL – Resolução CNRM/005/2002b).

Quanto à Educação Física a questão da inserção das PCAs no seu campo de atuação parece coincidir, em alguns estudos da UNESP de Rio Claro, principalmente com a perspectiva de elaboração de novas propostas para o âmbito escolar (BONFIM, 2003; FERREIRA, 2000) ou não escolar (MATTHIESEN, 1996, 1997).

FERREIRA (2000), no seu estudo, propõe que as PCAs sejam inseridas nas aulas de Educação Física para alunos do ensino médio, e destaca:

(...) essas práticas são caracterizadas pela lentidão, suavidade, concentração, relaxamento, consciência corporal, respiração lenta e profunda. Essas particularidades podem desencadear, destacadamente entre os adolescentes, uma nova maneira de descobrir, pensar, sentir e vivenciar o corpo, aliás, um corpo que de repente está assumindo diferentes proporções e significados sociais. (p. 58)

Essas considerações podem se constituir como indicativos de que as PCAs tem uma certa inserção na Educação Física, tanto no meio escolar quanto no meio não escolar, visto que nas academias é cada vez mais comum o oferecimento de atividades como ioga, tai-chi-chuan, liang-gong e massagem.

Sobre este fato cabe lembrar os apontamentos de uma legislação sobre a Educação Física que desde 1939 vem assinalando em suas descrições esta possibilidade. No momento atual isto aparece contemplado na Lei nº 9696/98 (BRASIL, 1998a), da Regulamentação Profissional da Educação Física e na Resolução CNE/CES 7/2004, das Diretrizes Curriculares da Educação Física (BRASIL, 2004).

Com a Regulamentação Profissional da Educação Física, no âmbito não escolar, uma nova realidade surgiu em relação ao seu campo de intervenção, com a Resolução 046/ 02 (BRASIL, 2002a), considerando-se que...

Art. 1º - O Profissional de Educação Física é **especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações** - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano **e outras práticas corporais** -, tendo como propósito **prestar serviços que favoreçam o**

desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo. (BRASIL, 2002a, p.1, grifo nosso)

Portanto, dentro das possibilidades de intervenção da Educação Física, as PCAs, enquanto área de estudo e campo de atuação, apresentam relação com a Educação Física, pois como foi registrado considerou-se “outras práticas corporais” como parte desse universo. Em face desta delimitação o “campo profissional” (prática profissional e a profissão) emerge como a principal categoria de reflexão e conhecimento que estaria subjacente a este processo.

Com relação às Diretrizes Curriculares da Educação Física os normativos apontaram que:

Art. 3º - A **Educação Física** é uma **área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades de exercício físico**, da ginástica, do jogo, do esporte da luta/ arte marcial, da dança, **nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora**, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, **além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas**, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004, p. 1)

Dessa forma, assim como na Resolução nº 46/02, as novas Diretrizes Curriculares evidenciam que a Educação Física se constitui como uma

área acadêmico-profissional, com foco em diferentes formas e modalidades de exercício físico, buscando prevenir, promover, proteger e reabilitar a saúde, além de apontar a sua intervenção em outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas como, por exemplo, as PCAs dentro de um novo enfoque que busca romper com os parâmetros da modernidade. Veremos nos tópicos que seguem, como a relação entre as “novas” visões de corpo, o rompimento com a modernidade e a ascensão das PCAs influenciaram o surgimento de novos olhares para a Educação Física.

2.2.1 - Práticas corporais alternativas: origem e características

As PCAs receberam maior atenção no ocidente a partir dos movimentos de contracultura dos anos 50 a 70 (ROSZAK, 1972) nos Estados Unidos, ocasionados principalmente pela crítica ao modo de vida capitalista, moderno, à racionalização, à ciência e à produção de armamentos nucleares. A oposição a todos os valores expressos e representativos da modernidade foram caracterizados pela busca de *novos modos de vida* que dessem sentido à existência, e exteriorizados através experiências de alteração da consciência e prazeres corporais, o que ficou representado na figura dos *hippies* com a máxima “faça amor não faça guerra”.

Entretanto, existem outras concepções a cerca de sua origem, que apontam para caminhos, até certo ponto, semelhantes. Para JUNG & WILHEIM (1984, p. 24-5) é possível que essas práticas sejam oriundas de uma necessidade de respostas, da sociedade ocidental, para preencher o vazio deixado, na vida

social, pela sociedade de consumo. Na busca de novas fontes de conhecimento que pudessem preencher esta lacuna presente na sociedade ocidental, buscou-se no orientalismo uma parte dessa resposta (MORIN, 1998).

Outra possibilidade sugere que as PCAs tiveram uma forte influência das leituras de REICH (1981), discípulo dissidente de Freud, que rompeu em seus pressupostos com a psicologia clássica ao propor a Teoria do Orgasmo e a Bioenergia, fazendo uma nova leitura da realidade humana.

As Práticas Corporais Alternativas apesar de possuírem inúmeros praticantes, considerando-se as suas diversas modalidades, e até possuírem um número considerável de estudos, livros, catálogos e cursos a seu respeito, carece de uma definição pontual que consiga transmitir de maneira totalmente aceitável todos os seus termos. Entretanto, as diversas práticas reúnem algumas características comuns que podem ajudar em sua definição, como veremos a seguir.

Começamos aqui buscando uma conceituação do *alternativo*, como sendo o termo chave para caracterizar este *campo*. Segundo o Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa, o *alternativo* se define como:

“adj. 1. que se diz, faz ou ocorre com alternância. 2. que oferece possibilidade de escolha, de opção. 3. capaz de funcionar como resposta, remédio, saída etc (solução a.) (caminho a.). 4. que se propõe em substituição ao sistema cultural, técnico ou científico estabelecido (escola a.) (combustível a.) (medicina a.). 5. que representa uma opção fora das instituições, costumes, valores e idéias convencionais (imprensa a.) (alimentação a.)... 7. indivíduo que, por seu modo de viver e pensar, se opõe aos costumes, valores e idéias impostos pelas sociedades industriais e tecnológicas (os a. e os hippies). (HOUAISS, 2001, p. 168, grifo nosso)

Já o termo *alternativa* se define como:

“s.f. **1.** sucessão de coisas reciprocamente exclusivas que se repetem com alternância (*alternativas de frio e calor*). **2.** uma de duas ou mais possibilidades pelas quais se pode optar (*tiveram de desistir, pois não havia a.*) ... **7.** Soc. Conjunto de elementos culturais partilhados apenas por uma parte dos membros de uma sociedade”. (HOUAISS, 2001, p. 168, grifo nosso)

Do mesmo modo, o sentido de alternativo empregado para definir as PCAs parece coincidir com a definição encontrada no Dicionário, apontando para a opção pelo *diferente*, pelo *não comum*, *não convencional* e *não tradicional*, e ainda oferece elementos para a consideração do movimento social que aparece como suporte para os movimentos alternativos, já que aponta o *alternativo* como uma possibilidade de substituição do status vigente, ou das sociedades de costumes tradicionais.

Isto corrobora com as considerações de MATTHIESEN (1996, p. 13), que em seus estudos, define o termo *Práticas Corporais Alternativas* a partir da ascensão de novas formas de educação do corpo, em oposição à Educação Física tradicional, como segue:

Seu próprio nome revela que são “práticas” que buscam, muitas vezes, comprovar os resultados obtidos, pautando-se em teorias capazes de sustentá-las enquanto técnicas válidas de aplicação efetiva. Preocupam-se, na verdade, com a experimentação, por parte do indivíduo, de seus “preliminares”, “manipulações”, “posições”, de forma que vivenciem seu próprio corpo por meio da experiência. São “corporais”, ou seja, têm como núcleo central a interferência sobre o corpo do indivíduo; mas distinguem-se de outros “trabalhos corporais” por serem “alternativas”, ou seja, correspondem a atividades não convencionais, as quais pela via corporal, contrapõem-se a outros trabalhos preocupados com a educação do corpo. (O grifo é nosso)

O caráter difuso e sincrético que permeia o universo destas práticas encontra mais uma dificuldade para sua delimitação no fato de estas, muitas vezes, estarem atreladas, ora a fins terapêuticos e psicanalíticos, ora a práticas de cunho religioso espiritual, promovendo certa indistinção no que diz respeito às suas origens e finalidades. Em seus estudos, RUSSO (1993, p. 9-10, grifo do autor) atribui a dificuldade em definir o que ela denomina de “complexo alternativo” - caracterizado por um **modo de vida** alternativo - ao “alto grau de **interpenetração** entre diversas práticas e crenças” que resulta na construção de “uma amalgama” de combinações diversas entre estas (RUSSO, 1993, p. 113, grifo do autor).

Em razão disto, adotar uma definição única e precisa que consiga explicitar toda a complexidade destas relações, torna-se inviável, ou no mínimo uma tarefa difícil, já que as origens desta tendência aparecem de forma imprecisa e às vezes tendenciosa. Numa tentativa de reunir possíveis características comuns no sentido de obter uma definição mais concisa, ALBUQUERQUE (1999, p. 8), apresenta “algumas regularidades da cultura corporal alternativa”, a partir dos sincretismos originados do encontro entre as culturas ocidental e oriental:

- 1) combinam os conhecimentos oficiais da área da saúde física e mental com conhecimentos oriundos de tradições antigas da China, Japão e Índia;
- 2) valorizam o arcaico com expressões como “civilizações antigas”, “na origem da humanidade”, “há três mil anos”, etc.
- 3) resgatam atributos do universo sagrado como ritos, símbolos, mitos e a dimensão espiritual;
- 4) propõem uma visão unitária e global que integre corpos e mentes, homem e natureza, físico e psicológico, denominada também de holística;

- 5) sustentam uma autonomia do indivíduo, através da valorização de capacidades regeneradoras, e auto reguladoras do ser humano;
- 6) despertam a atenção para os elementos naturais como a água, a terra, o sol, o fogo, etc.

Em outro artigo, ALBUQUERQUE (2001, p. 36) faz um detalhamento destas regularidades presentes na *cultura corporal alternativa* atentando para a aposta no advento de uma *nova era* preocupada com as questões de saúde e de autoconhecimento. Aponta as mesmas características, mas agora lhes dando "nomes próprios" como um indicativo para o início de uma demarcação capaz de fornecer algumas idéias sobre o assunto. São elas: o *hibridismo cultural*, a *nostalgia do antigo*, a *orientalização*, *holismo*, *autonomia ou auto-monitoramento* e *reencantamento*.

RUSSO (1993, p. 112) em seus estudos também sugere algumas características apontadas por Ferreira Neto (1984), embora de maneira mais arbitrária, sobre a caracterização dos os grupos alternativos, os quais podem ser identificados por quatro características básicas: 1) a consciência ecológica; 2) uma volta para o oriente (busca da saúde); 3) a espiritualidade e 4) uma perspectiva escatológica ou milenarista.

A mesma autora (Op. cit.) reforça a idéia de que a ascensão de um novo paradigma, ligado à oposição à racionalidade técnica científica da modernidade ocidental, motivou o aparecimento destas práticas como uma crítica às crenças dominantes no pensamento científico e ao estilo de vida produzido pela exacerbação do capitalismo. A partir disto, divide as práticas que compõem o "*complexo alternativo*" em quatro grandes grupos:

- 1) práticas divinatórias ou esotéricas como a astrologia, o tarô, o I Ching;
- 2) práticas orientais, mais ou menos vinculadas a uma filosofia de cunho religioso, como o ioga, o Tai-chi-chuan, os diversos tipos de meditação;
- 3) seitas mais explicitamente religiosas como o Hare Krishna, o Rajneesh ou o Santo Daime;
- 4) práticas curativas paralelas à medicina oficial, que podem por sua vez ser classificadas em dois tipos: as que fazem parte da chamada “medicina oriental” (do-in, shiatsu, acupuntura, etc.) e as demais (a homeopatia, a medicina natural). (RUSSO, 1993, p. 112-3)

Pudemos notar que, apesar de serem imprecisas, estas definições (ou tentativas de definições) corroboram com relação aos motivos e objetivos do “movimento alternativo”, que parecem coincidir na sua relação de busca de uma nova ordem, de uma nova era ou de um novo paradigma das relações humanas.

Percebemos também uma forte tendência para a religiosidade, espiritualidade e misticismo, o que em termos de definição se encontra imerso em um mar de sincretismos que, mais do que guiar, consegue recriar uma imagem de homem ligada a sua essência, sua corporeidade, o que num primeiro momento, demonstra um caráter de indissolubilidade do ser humano.

SOARES (1994) aponta para uma *inquietação religiosa* presente especialmente entre os jovens de camadas médias da sociedade (particularmente do Rio de Janeiro), que se manifestam através da insatisfação com experiências religiosas anteriores (infância e adolescência), e também às “crenças”, que se apresentam como alternativas à religião. Já ALBUQUERQUE (2004) identifica um movimento histórico-social no qual os novos movimentos religiosos aproximam-se das vertentes mais voltadas para os cuidados de si e a cura de doenças.

Neste bojo de manifestações, a reconciliação do homem com seu próprio corpo, com sua essência, assim como a reconciliação do homem com, a natureza, com o lugar onde vive, aparecem através da religiosidade e do misticismo. SOARES (1994, p. 193) define em seus estudos como os parâmetros desta expressão

A focalização ilumina, sobretudo, o trinômio *corpo-espírito-natureza* e as díades saúde- doença, equilíbrio-desequilíbrio, respeito-violência, restauração-devastação, reconciliação-ruptura, harmonia-desarmonia, fluência-bloqueio, comunicação-repressão, abertura-racionalização, intuição-razão, puro-poluído, essência-máscara, comunidade-individualismo, afetividade-interesse, integração-competição, mistério-ciência, unidade-fragmentação.

Além da expressão desta “cosmologia alternativa”, o mesmo autor revela como um aspecto peculiar às práticas alternativas de um modo geral, a *moeda* pela qual acontecem as relações de troca, a comunicação e a universalização do que é alternativo, como sendo a **energia**. Segundo SOARES (1994, p. 197), “*energia é a moeda cultural do mundo alternativo, que prepara o terreno simbólico para o desenvolvimento de uma linguagem comum, independente das diversidades*”. Este conceito é particularmente interessante, já que é através da energia, ou pela sua referência que se definem os conceitos de saúde, bem-estar, elevação espiritual etc (SOARES, 1994).

Todo esse emaranhado de relações acerca dos conceitos de homem, mundo e religião, refletem uma transformação sócio-cultural no âmbito do pensamento ocidental caracterizada pela busca de uma *humanização* dos saberes e uma valorização do não-científico, o que o pensamento até então moderno, negava. Este movimento de transformação, chamado por alguns autores de “*pós-*

modernidade" (LYOTARD, 1988; ROSENAU, 1992), será melhor tratado no tópico a seguir.

2.3 - Modernidade e "Pós-modernidade": as práticas corporais (movimento humano) como objeto de estudo da Educação Física.

Falar em modernidade ou "pós-modernidade" significa contextualizar o que está subjacente a esta referência como, por exemplo, a relação do homem com a natureza e os produtos desta no que se convencionou chamar de teoria e prática, pois o projeto modernidade confere à teoria um lugar privilegiado no campo do conhecimento humano e do trabalho.

O termo modernidade (moderno), que vem do latim "*modernus*" - significando dos tempos atuais, ou recente - foi usado pela primeira vez no final do século V para distinguir o presente, agora oficialmente cristão, do passado pagão. Foi novamente usado no Renascimento, em oposição à Idade Média, sendo incorporado pelo discurso iluminista no século XVIII para realçar a idéia do novo, daquilo que está acontecendo no presente. (MAGALHÃES, 1998).

Tendo se desenvolvido no século XVII, o *pensamento moderno* tem como principal característica a "fé" na razão, ou a racionalização das idéias, que através do modelo matemático constrói o *método científico* como condição para evitar o erro, buscando atingir o "pensamento autônomo" como condição de libertação da tradição e construção do projeto humanista (FENSTERSEIFER, 2001).

Os imperativos do método - distanciamento do metafísico, do místico e do que não é passível de mensuração, ou seja, tudo aquilo que é subjetivo, particular - para a ascensão da racionalidade científica, acabaram por produzir diversas separações entre elementos antes indistintos, e afirmando uma superioridade pré-estabelecida do objeto com relação ao sujeito, como aponta FENSTERSEIFER (2001, p. 74) em seus estudos:

A ruptura natureza/ homem, ao mesmo tempo em que cria um objeto privilegiado da razão, atribui estatuto de realidade às dualidades matéria/ espírito e objeto/ sujeito. A estas dualidades somam-se outras: qualidade/ quantidade; corpo/ alma; sentidos/ razão; organismo/ mente; paixões/ vontade. Estas dualidades marcarão as disciplinas científicas, as quais transitarão de um pólo ao outro da dicotomia, presos a monismos de ordem epistemológica, teórica ou metodológica, incapazes de sínteses.

Com a racionalização do sujeito, empreendida pela modernidade, todos os processos de análise e desenvolvimento humano - seja na esfera biológica, psicológica ou cultural, que antes não comportavam tal separação – se encontram, neste momento, submetidos à quantificação da ciência. Separa-se o homem em dois pólos “opostos”, *corpo e mente*, sendo que historicamente, a mente sempre foi mais valorizada em detrimento do corpo.

No *campo* das ciências, temos como comparação deste dualismo uma separação entre o conhecimento popular ou ‘senso comum’ e o conhecimento científico que passou a ser supervalorizado, deixando o popular, o ‘senso comum’, e até o religioso com grandes questionamentos pela sociedade. Em vista disto, os saberes práticos, corporais, da ação, são relegados a um plano inferior, pois o corpo é visto como uma máquina perfeita, um *lócus* onde a alma se

hospeda, sendo apenas um instrumento necessário para comportar o intelecto, o pensamento.

Os reflexos deste pensamento podem ser percebidos na Educação Física, já que a perspectiva da separação entre corpo e mente perdura, ainda, em algumas esferas da produção do seu conhecimento, quando, por exemplo, se observa o movimento humano, considerando apenas a perspectiva biológica.

Para FENSTERSEIFER (2001), a afirmação desta proposição se dá em função da racionalidade instrumental que foi abraçada pela Educação Física, tanto na sua tentativa de legitimação com a *higienização* emprestada da medicina, quanto na racionalização do esporte, o “esporte moderno”.³ Nesta perspectiva, a mecanização do gesto, a naturalização do sujeito, em termos biológicos, assim como a padronização dos movimentos, apresenta-se na Educação Física separando o *homem* das suas relações sociais e de sua individualidade, excluindo o contexto de suas ações.

Estabelecendo esse paralelo entre a modernidade e a Educação Física, torna-se mais evidente, pois, a relação das críticas sofridas no interior da produção de seu conhecimento nos anos 80 – com autores que questionam estes pressupostos biológicos como BRACHT (1999), DAOLIO (1995), FREIRE (1989), entre outros – com o surgimento de uma nova ordem de questionamentos e/ou de perspectiva de superação, no campo da ciência e da sociedade, com um

³ De acordo com o autor, “o esporte, tal como o entendemos hoje, é filho da modernidade, visto que não se confunde com as práticas corporais que o antecederam, além do que seu processo de racionalização, em termos de treinamento, dá-se em consonância com a racionalização do sistema produtivo na sociedade capitalista industrial”. (FENSTERSEIFER, 2001, p. 40)

referencial que alguns autores denominaram de “pós-modernidade” (LYOTARD, 1988; ROSENAU, 1992 e outros).

A palavra *pós* indica algo que vem depois ou em substituição a alguma coisa. O pós-moderno ou a pós-modernidade pode ser compreendido como a mudança de uma época, a interrupção da modernidade; ou como a análise, o reordenamento, o reajustamento dos valores propostos em virtude do saturamento de alguns dos seus significados, operando uma ‘transformação estrutural’ sobre a modernidade.

No âmbito deste processo ocorreram algumas mudanças no *modus operanti* da sociedade ocidental que serviram como “molas propulsoras” deste reordenamento a partir da crítica à modernidade, à racionalização e aos usos que a ciência fez do conhecimento, como a produção e o desenvolvimento de armas e bombas atômicas para fins de guerra, naquilo que convencionalmente denominou-se chamar de “contracultura”.

A contracultura, ou o movimento contracultural compreende o período entre os anos 50 e 70 (ROSZAK, 1972), o qual foi marcado por grandes “abalos” nas estruturas da sociedade, principalmente nos setores político, religioso, educacional e científico, sendo que as suas principais manifestações se davam através da música (o festival de Woodstock foi um dos mais importantes eventos musicais da época), da vestimenta, dos cabelos compridos e do uso de drogas (PEREIRA, 1984).

Todas essas manifestações traziam em si novos significados e valores, que tinham como principal propósito a contestação da supremacia da

sociedade capitalista e tecnocrática, assim como da racionalização imposta pela ciência, marcando a ascensão de uma nova maneira de pensar o mundo, as relações humanas e o próprio corpo. O corpo deixa de ser visto como máquina insensível e ganha novos olhares (FERREIRA, 2000).

Como aponta ALBUQUERQUE (1999, p. 8), *“no âmbito da cultura corporal o ocidente moderno assiste, então, a um florescimento de saberes e práticas oriundos de tradições distantes da cultura ocidental moderna”* saberes esses que se traduzem no que se convencionou chamar de “práticas corporais alternativas” ou “cultura alternativa”, como ioga, tai-chi-chuan, do-in, acupuntura, massagens e muitas outras.

Para a Educação Física todo esse movimento teve uma importância fundamental - apesar de só ter se manifestado na área no final dos anos 80 e início dos anos 90. A ruptura com a racionalidade científica apontou novos rumos que trouxeram à tona um homem sensível, emocional e “transcendental”, que tem no corpo o principal canal de ligação com as sensações.

Neste momento, as manifestações da cultura alternativa começaram a surgir no âmbito da Educação Física e da Universidade, e aos poucos foram ganhando espaço e gerando *“inevitáveis sincretismos”*⁴ com a confrontação dos saberes determinados cientificamente. Hoje em dia, a “cultura corporal alternativa”, assim como as diversas práticas dela provenientes, já são objetos de pesquisas científicas, o que demonstra não só a “aceitação” destas pela ciência,

⁴ ALBUQUERQUE (1999) aponta que, o confronto de práticas, oriundas de tradições distantes à ocidental com os conhecimentos legitimados no ocidente moderno (científicos), gerou inevitáveis sincretismos, que compõem o que a autora denomina de cultura corporal alternativa. (p. 8)

como também uma tentativa de superação da perspectiva moderna de mundo e de ciência.

2.3.1 - A Contracultura e a “Pós-modernidade”

Todos os fatos, descritos anteriormente, deram origem ao que se convencionou chamar de *crise da modernidade*, que nada mais é do que o resultado das críticas à sociedade capitalista ocidental (gerada pela própria modernidade). E é em meio a esse enredo que começa a surgir o que alguns autores definem como “pós-modernidade”.

Como aponta SANTOS (1991, citado por FENSTERSEIFER, 2001):

Pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação dos anos 50. Toma corpo com a arte Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência (...), sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural. (p. 7-8)

Ou como define LYOTARD (1988, p. xv)⁵, sobre o termo sociedade “pós-moderna”, *“designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”*.

Neste sentido, é possível averiguar que, as manifestações acerca do descontentamento com a sociedade moderna tecnocrática, se deram em várias instâncias, sociais, culturais e artísticas. E também no meio científico, ocorreram mudanças contundentes, que acompanharam o avanço desse ‘movimento’ da

⁵ O autor apresenta como “pós-modernas” as sociedades por ele denominadas de sociedades mais desenvolvidas, e alega que o objeto do seu estudo é a posição do saber nestas sociedades.

“pós-modernidade”, sobretudo sob a perspectiva da produção do conhecimento (científico).

ROSENAU (1992, p.50) menciona que a pós-modernidade surgiu pela necessidade de reestruturação da ciência, quando esta passa a ter contestado o seu racionalismo puramente científico. Segundo a autora, “a emergência do ‘pós-modernismo’ assinala mais do que outro novo paradigma acadêmico... mas uma reconceitualização liberal de como nós experienciamos e interpretamos o mundo a nossa volta”.

Porém, apesar de os pós-modernistas concordarem na oposição à ciência moderna, estes se dividem em dois grupos: os céticos e os afirmativos (ROSENAU, 1992). Os céticos podem ser definidos como aqueles que encaram o mundo como algo caótico, desordenado, desorganizado; são pessimistas e representam o “lado negro do pós-modernismo”. Por outro lado, os positivos caracterizam-se por sua ligação com o religioso, o místico, a poesia e a intuição; consideram como válidas todas as formas de conhecimento, e ainda, a “integração” de diferentes tipos de conhecimentos⁶.

Essa “nova ciência” abre espaço para a criatividade, a introspecção, a intuição, a subjetividade, considerando a realidade como construída pelo observador, e não como algo pronto e acabado (ROSENAU, 1992). Essas considerações fomentaram inúmeras mudanças na produção do conhecimento científico, pois além de permitir uma visão ampla do mundo, no sentido de

⁶ Essa “integração” é o que permite que se formem os sincretismos, caracterizando a aceitação de qualquer conhecimento, por não pressupor o rigor metodológico.

considerar todos os aspectos do fenômeno em questão, ainda pressupõe a integração desses aspectos sem a limitação dos rigores metodológicos da ciência moderna.

Numa perspectiva de superação, a pós-modernidade pode ser vista também como uma ação reflexiva sobre o projeto de modernidade (a teoria, a utopia, o desejo) e a sua análise (de tudo aquilo que foi posto em prática por várias décadas); uma virada de direção, uma reorganização de suas relações entre presente e passado. Se antes a palavra era '*romper*', agora é '*coexistir*', sugerindo-se que não existe apenas o conhecimento científico. Ao lado da razão, o homem contemporâneo luta por alargar seu conhecimento por meio de diversos tangenciamentos que incluem o pensamento e a vida cotidiana (MAGALHÃES, 1998).

Refletindo sobre as transformações nas visões de homem, de corpo e de mundo, pode-se observar que o "olhar do cientista" também se volta para outros conhecimentos, e nesse aspecto, as ciências humanas e sociais ganham destaque.

Essa visão mais *humanizante* da ciência, agora se confunde com a preocupação da humanização do movimento da contracultura, o que permite pensar que estes eventos estão intimamente relacionados, ou até unidos, de certa forma. O movimento contracultural, trazendo a tona os protestos de uma juventude que buscava outras percepções de mundo (sob vários aspectos) e uma nova concepção de ciência, procura extrair da análise do seu discurso, na forma

de parâmetros, as percepções que estes jovens trazem levando em conta o misticismo e a espiritualidade.

Para a Educação Física, as novas percepções de corpo e de homem, levaram também a novas compreensões do esporte, da atividade física e da sua função de educador (na escola), pois permite uma reorganização do seu campo, voltando seus olhares para os aspectos das ciências humanas e sociais.

Entretanto, a pós-modernidade, apesar de se apresentar como perspectiva de superação da hegemonia moderna, racional, sistematizada e tecnocrática, quando analisada em seus fundamentos, sofre questionamentos sobre o seu real *valor* de transformadora da realidade. Sobre este pensamento, alguns autores também questionam a existência da "pós-modernidade", sugerindo que esta constituiria apenas mais um estágio da modernidade. Outros denominam este momento de "contramodernidade" (ALBUQUERQUE, 2001) ou "neomodernidade" (FENSTERSEIFER, 2001). Porém, o aprofundamento de tais questões extrapolaria a proposta do estudo em questão e as proposições sobre o seu direcionamento, nos levando a centrar os nossos esforços no "Tendão de Aquiles" dessa discussão que diz respeito à compreensão que se tem de teoria e de prática.

2.3.2 – A Teoria e a Prática sob a Perspectiva da Modernidade e da "Pós-modernidade"

Partido deste preâmbulo aborda-se a questão da *teoria* e da *prática*, assim como da sua relação, tendo como objetivo contextualizar o processo de profissionalização da sociedade ocidental em seus pressupostos básicos.

Um dos fatores que melhor reflete o pensamento moderno e “pós-moderno” é a questão relativa à teoria e à prática no que diz respeito à organização do trabalho e dos modos de produção cultural na modernidade, mais explicitamente como trabalho manual e trabalho intelectual nesta representação.

Como esforço para um melhor entendimento disto, começemos, então, pela etimologia dos termos *teoria* e *prática*, derivados do grego, que segundo o Dicionário MICHAELIS da Língua Portuguesa (2002) significa:

Teoria: “1. Princípios básicos e elementares de uma arte ou ciência. 2. Sistema ou doutrina que trata desses princípios. 3. Conhecimento especulativo. 4. Conjetura, hipótese. 5. Utopia. 6. Noções gerais, generalidades. 7. Opiniões sistematizadas”. Ou ainda significa “observar, contemplar, refletir” (CANDAUI e LELIS, 1991).

Prática: derivada de “práxis”, “práxeos”, tem o sentido de agir, entende-se por: “1. Ato ou efeito de praticar. 2. Experiência nascida da repetição dos atos. 3. Maneira ordinária de agir; costume. 4. Realização de um dever moral e social. 5. Maneira de agir, de fazer certas coisas” (MICHAELIS, 2002).

Apesar de em suas definições não comportarem uma oposição explícita, o sentido da oposição entre estes aparece em proposições filosóficas, que como afirmam CANDAUI e LELIS (1991, p. 52), “permeia as diferentes

colocações uma visão que confronta teoria e prática e induz a uma separação e, em alguns casos, a uma oposição entre estes dois pólos”.

Segundo estes autores, a relação teoria-prática pode ser concebida de acordo com duas visões: a *visão dicotômica* e a *visão de unidade*. Na primeira ocorre a separação entre teoria e prática, existindo uma total autonomia de uma em relação à outra. Entretanto, na segunda, ocorre uma vinculação entre teoria e prática, na qual prevalece uma distinção entre estas, porém agregadas no seio de uma unidade indissolúvel (CANDAUI e LELIS, 1991, p. 53-4).

A *visão dicotômica* entre teoria e prática, no sentido de sua separação, enfatiza a relação de autonomia que uma tem sobre a outra, o que significa dizer que estas estabelecem os papéis sociais quando denotam uma superioridade da teoria em detrimento da prática. Sendo assim, cabe aos “teóricos” pensar, refletir, e aos “práticos” agir.

Historicamente os valores que fundamentaram a prática na sociedade ocidental sempre relegaram a esta última um status de inferioridade, de desvalorização por seu vínculo relacionado ao trabalho manual, braçal, que em determinadas épocas era ofício dos escravos (CUNHA, 2000). Em contrapartida, a valorização do trabalho intelectual acentua-se com a modernidade e a ascensão do positivismo, atribuindo à ciência e ao conhecimento científico a finalidade de “fornecer à prática um conjunto de regras e de normas graças às quais possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social” (CANDAUI e LELIS, 1991, p. 53). Estabelece-se, pois, uma relação de *servilismo*, de mando e

obediência na qual segue-se uma hierarquização de cima para baixo, da teoria para a prática.

Entretanto, rompendo com a visão dicotômica e partindo para uma *visão de unidade*, CANDAU e LELIS (1991, p. 54-5) destacam que “a unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra”. Esta unidade enxerga, segundo as autoras, teoria e prática como componentes indissolúveis da ação, uma vez que uma depende da outra, sendo a prática uma fonte da teoria, da qual se nutre como objeto de conhecimento.

Ao comparar estes conceitos com as proposições existentes para a modernidade e "pós-modernidade", podemos afirmar que o moderno está para a teoria, assim como o “pós-moderno” está para a prática (apesar de o valor atribuído à teoria ainda ser maior do que o da prática). Assim, a teoria fica sendo constituída pelo conhecimento científico exacerbado na modernidade, com o objetivo de explicar e dominar as relações naturais e sociais, sendo a prática o conhecimento possuído pelos ‘não-teóricos’. Porém, se houver uma relação de unidade, na diversidade, que supere as perspectivas da visão dicotômica, alcança-se uma evolução ao considerar a indissolubilidade entre teoria e prática, corroborando com a "pós-modernidade" na valorização de outras formas de conhecimento que não, apenas, o científico.

Com vistas à constituição dos *campos* ou *espaços* de trabalho e à sua ‘profissionalização’ na sociedade moderna, também encontramos uma importante relação para a Educação Física. Ao considerar o trabalho intelectual,

ou que possui o monopólio de conhecimentos científicos específicos aplicáveis (profissão) como mais valorizado, e o trabalho manual, empírico (ocupação) como menos valorizado, encontramos mais uma vez a relação entre teoria e prática com o desprestígio da segunda.

Para a Educação Física, com seu trabalho eminentemente 'prático', ou seja, corporal, esta relação não se apresenta de forma diferente, sendo que neste ponto evidenciamos o anseio, a necessidade pela legitimação da área, nos moldes da ciência moderna. Tal legitimação se deu via construção de um corpo de conhecimentos próprio, teórico, com vistas à fundamentação de sua prática, e a sua profissionalização. Fica evidente, então, que o caráter técnico-científico que prima pelas ciências biológicas, em sua constituição atribuída à Educação Física, nada mais é do que a *'herança'* moderna das relações entre homem-mundo-sociedade. Do mesmo modo, às críticas a essa visão de mundo e a ascensão de novas práticas incorporadas no âmbito da sociedade, em contraposição à racionalidade científica, se apresentam na Educação Física com uma perspectiva da humanização de seu conhecimento, como *"presente"* da "pós-modernidade", mas que traz subjacente a ela uma "estrutura" ocupacional.

Esta questão de oposição entre objetivismo e subjetivismo nas práticas sociais se tornou um antagonismo que foi protagonizado, de um lado, pela sociologia funcionalista e, de outro, pela sociologia hermenêutica ou compreensiva.

Na visão de PUIG (2004, pág. 18, 19), tendo como referência o pensamento de GIDDENS (1995a, 1994), o funcionalismo, a teoria de sistemas e

o estruturalismo, apesar de suas diferenças, coincidem em outorgar uma relevância, quase exclusiva, às estruturas sociais, colocando a conduta humana como produto de forças sociais que os sujeitos não governam e nem compreendem, pois a sociedade tem a primazia sobre o indivíduo. Portanto, as pautas da sociedade têm vida própria e se impõem coercitivamente sobre os sujeitos. Em contrapartida às sociologias hermenêuticas – o interacionismo simbólico ou a etnometodologia – ao contrário, concedem enorme relevância ao sujeito, pois o protagonismo central reside na ação de cada um dos atores sociais e nos modos como tais condutas se entrelaçam. Dessa forma, a conduta humana já não é entendida como um resultado produzido por causas estruturais, mas como o produto da ação de cada indivíduo e de uma ação que têm sentido e que se conduz de modo reflexivo. De modo que, na sociedade, passa a ser a soma de infinitos intercâmbios, de múltiplas ações e interações.

Neste contexto, o desafio consistiria em superar essas duas propostas e tentar reconciliar ação e estrutura, subjetividade e objetividade. As estruturas não deveriam ser imaginadas como o esqueleto ou a estrutura de um edifício, como aquilo que dá consistência e que estabelece como serão os espaços e/ou mesmo como uma entidade, mas como um conjunto de propriedades, graças as quais as práticas sociais se tornam possíveis. Embora estas propriedades estruturais exerçam coerção elas não impossibilitariam a sua modificação.

Dentro deste mosaico encontra-se o projeto de Pierre BOURDIEU como um enorme esforço para superar a ontologia cartesiana numa renovada

ênfase de transcender a oposição entre estrutura e agente, abordagens macro e micro, indivíduo e sociedade ou individualismo e estruturalismo. Portanto, o que se busca é “vencer a mutilação que representa para a sociologia uma física objetivista das estruturas materiais da sociedade, ou a limitação que introduz no pensamento social uma fenomenologia das formas cognitivas e os sistemas de ação dos sujeitos” (PUIG, 2004, pág. 23).

Em face das possíveis contribuições desse pesquisador, o próximo tópico procurará abordar as suas hipóteses, na forma de categorias ou conceitos-chaves, que foram criadas para uma nova leitura desse contexto. No geral, este itinerário nos permite o exercício de reflexão da gênese social dos diferentes grupos, nos desafiando a estabelecer uma ponte entre a Educação Física, as Práticas Corporais Alternativas e os seus conceitos-chaves.

2.3.3 - *De Pierre Bourdieu para a Educação Física e as Práticas Corporais Alternativas: Uma Teoria para a Prática:*

Bourdieu⁷ (1989), num raro texto, autobiográfico, assinala que se tivesse que caracterizar o seu trabalho em duas palavras, ou seja, se tivesse que lhe aplicar um rótulo falaria de *constructivist structuralism* ou de *structuralism constructivist*, tomando a palavra estruturalismo no sentido daquele que lhe é dado pela tradição saussuriana e lévi-straussiana.

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos –

⁷ Pierre Bourdieu, sociólogo francês e catedrático de Sociologia no Colége de France, considerado um dos intelectuais mais influentes de sua época; faleceu no dia 23 de janeiro de 2002.

linguagem, mito, etc -, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivas do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que costumo chamar de classes sociais. (p. 149 – o grifo é nosso)

O texto assinala para a perspectiva de se tentar entender como determinados grupos sociais ou instituições (igreja, política, ciência, arte, esporte, educação, mídia etc) demarcavam o seu “território”, na luta política pela obtenção de um espaço social, caracterizado por um capital específico, capital cultural, “capital simbólico”, bem como organizavam a sua identidade em termos de prática social e representação.

Na visão do autor, a ciência social, tanto a antropologia como a sociologia e a história, oscila entre dois pontos de vista, aparentemente incompatíveis: o objetivismo (ou fisicalismo = física social) e o subjetivismo [psicologismo (que pode tomar diversas colorações – fenomenológica, semiológica etc)]. O primeiro pode tratar os fatos sociais como coisas e deixar de lado tudo o que eles devem-se ao fato de serem objetos de conhecimento (ou de desconhecimento) na existência social; enquanto que o segundo, pode reduzir o mundo social às representações que dele fazem parte os agentes.

Cabe colocar também que se, de um lado, as estruturas objetivas que se constrói, no momento objetivista, descartando as representações subjetivas dos agentes, são os fundamentos das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; de outro lado, essas

representações devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais e coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. Portanto, para o autor, ambos os momentos estão numa relação dialética, uma vez que se o momento subjetivista está próximo quando o tomamos isoladamente nas análises interacionistas, o mesmo aparece separado do momento objetivista quando se observa a posição (pontos de vista) dos respectivos agente na estrutura.

Dessa forma para romper com esta oposição artificial, que se estabeleceu entre as estruturas e as representações, é preciso, antes, romper com o modo de pensamento substancialista que leva a não reconhecer nenhuma outra realidade, além das que se oferecem à intuição direta na experiência cotidiana dos indivíduos e grupos.

A grande contribuição do estruturalismo consistiu em aplicar ao mundo social um modo de pensamento relacional, da matemática e física moderna, identificando o real, não a substância, mas as relações, constituindo-se em espaço, o espaço social.

Mas há uma grande probabilidade de que o espaço, isto é, as relações, escape ao leitor, apesar do recurso a diagramas (e a análise fatorial): de um lado, porque o modo de pensamento substancialista é mais fácil, mais “natural”; e, depois, porque, como muitas vezes acontece, os meios que se é obrigado a empregar para construir o espaço social e para torná-lo manifesto podem esconder os resultados que eles permitem alcançar. Os grupos que se devem construir para objetivar as posições que eles ocupam escondem estas posições, (...).

É possível, a esta altura da exposição, comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas este espaço é construído de tal maneira que quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados menos

propriedades em comum eles terão. (BOURDIEU, 1989, p. 154 – o grifo é nosso).

No geral, o autor conclui que o mal entendido, na leitura das análises que propõe, resulta do fato de que as classes, no papel, correm o risco de serem aprendidas como grupos reais. O espaço social está construído de modo que os agentes, que ocupam posições semelhantes ou vizinhas, estão colocados em condições semelhantes e submetidos a condicionamentos semelhantes, podendo-se produzir práticas também semelhantes.

De fato, as distâncias sociais estão inscritas nos corpos, ou, mais precisamente na relação com o corpo, com a linguagem e com o tempo (outros aspectos estruturais da prática que a visão subjetivista ignora).

Se acrescentarmos que esse *sense of one's place*, bem como as afinidades de *Habitus* vividas como simpatia ou antipatia, estão na origem de todas as formas de cooptação – amizades, amores, casamentos, associações, etc. – logo, de todas as ligações duráveis e às vezes juridicamente sancionadas, perceberemos que tudo nos leva a pensar que as classes no papel são grupos reais, e tanto mais reais quanto mais bem construído for o espaço e menores unidades recortadas nesse espaço. (Op. cit., p. 155)

Ponderando, observa-se que, assim como o subjetivismo predispõe a reduzir as estruturas às interações, o objetivismo tende a deduzir as ações e interações da estrutura, consistindo-se num erro considerar as classes ou os grupos no papel como classes e grupos reais.

Assim, o erro maior, o erro teoricista encontrado em Marx, consistiria em tratar as classes no papel como classes reais, em concluir, da homogeneidade objetiva das condições, dos condicionamentos e, portanto das disposições, que decorre da identidade de posições no espaço social, a existência enquanto grupo unificado, enquanto classe. (p. 156)

Como saída, a noção de espaço social permitiria escapar à alternativa do nominalismo e do realismo em matéria de classes sociais, dado que somos nós que construímos o espaço social.

Em outros termos, através da distribuição das propriedades, o mundo social apresenta-se, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial. O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida.

Assim, a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais: assim como os animais com penas têm mais possibilidades de ter asas do que os animais com pêlo, (...). Do lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico: penso, por exemplo, nos pares de adjetivos: pesado/leve, brilhante/apagado, etc. (p. 160-161)

Neste contexto encontramos também as lutas simbólicas, envolvendo a apreensão da percepção do mundo social no âmbito do lado objetivo - relacionadas a ações de representação individual e coletiva destinadas a mostrar e a fazer valerem determinadas realidades como o manifesto de um grupo, buscando a sua visibilidade e/ou ao nível individual, visando a apresentação de si, a manipulação da imagem de si e, sobretudo, de sua posição no espaço social – e do lado subjetivo – tentando mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo social, as estruturas cognitivas e avaliatórias: as categorias de percepção, os sistemas de classificação (as palavras, os nomes que constroem a realidade social).

Essas lutas simbólicas, tanto as lutas individuais da existência cotidiana como as lutas coletivas e organizadas da vida política,

têm uma lógica específica que lhes confere uma autonomia real em relação às estruturas em que estão enraizadas. Pelo fato de que o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe, as relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social. Em termos mais concretos, a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ele resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes dessas estruturas objetivas e tendem por isso a perceber o mundo como evidente (p. 163).

Desse modo, as relações objetivas de poder tendem a se reproduzir nas relações de poder simbólico, bem como na luta simbólica pelo monopólio da nomeação⁸ legítima, produção do senso comum, pois os agentes investem o capital simbólico que adquiriram e que pode ser juridicamente garantido, como os títulos escolares – títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento.

A legalização do capital simbólico confere a uma perspectiva um valor absoluto, universal, livrando-a assim da relatividade que é inerente, por definição, a qualquer ponto de vista, como visão tomada a partir de um ponto particular do espaço social. Há um ponto de vista oficial, que é o ponto de vista das autoridades e que se exprime no discurso oficial. Esse discurso, (...), preenche três funções: em primeiro lugar, ele opera um diagnóstico, (...), um ato de conhecimento que obtém o reconhecimento e que, com muita frequência, tende a afirmar o que uma pessoa ou uma coisa é, e o que ela é universalmente, para qualquer homem possível, logo, objetivamente. (...). Em segundo, o discurso administrativo, através das diretivas, ordens, prescrições, etc., diz que as pessoas têm de fazer, considerando o

⁸ - A nomeação oficial é o ato pelo qual se outorga a alguém um título, uma qualificação socialmente reconhecida, constituindo-se uma das manifestações mais típicas do monopólio da violência simbólica legítima – monopólio que pertence ao Estado ou a seus mandatários. Portanto, um título, como o título escolar, é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados. De forma que enquanto definição oficial de uma identidade oficial, ele liberta seu detentor da luta simbólica de todos contra todos, impondo a perspectiva universalmente aprovada. (BOURDIEU, 1989, P. 164)

que elas são. Em terceiro, ele diz o que as pessoas realmente fizeram, como nos relatórios oficiais. (p. 164)

Enfim, o que se tem é, de fato, um jogo em que o poder simbólico tem o poder de fazer grupos e está fundado na posse de um capital simbólico, sendo este considerado uma espécie de *crédito* (poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento). Depois há a eficácia simbólica que depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade. Entretanto, toda esta proposta e as premissas que orientam o trabalho do autor desembocam-se em dois pontos centrais de sua reflexão, a noção de *habitus* e a compreensão de campo. Outro ponto que merece atenção particular é o conhecimento praxiológico, fundamental na mediação entre o subjetivismo e o objetivismo, podendo se incluir também a noção *illusio* que aparece subjacente ao conceito de campo.

2.3.3.1 – O Conhecimento Praxiológico

O conhecimento praxiológico é a síntese do trabalho de Bourdieu no esforço de integrar o objetivismo e o subjetivismo numa mesma teoria, buscando articular o ator social ou agente com a estrutura social. Na visão de CANESIN (2002, p. 86-87) a problemática teórica proposta por ele centra-se na posição metodológica denominada de “conhecimento praxiológico, que se fundamenta na necessidade de as investigações empíricas superarem duas perspectivas consideradas inconciliáveis: o subjetivismo e o objetivismo”.

O conhecimento praxiológico tem como eixo o entendimento de que:

(...) os agentes sociais têm apreensão ativa do mundo, constroem visões de mundo que contribuem de forma operante para

conservar ou transformar a sociedade, dependendo das determinações estruturais e das posições internalizadas. Assim, contrapondo-se ao determinismo social e ao voluntariado individual, considera a cisão entre indivíduo e sociedade um reducionismo, dado que os agentes na formação de suas estruturas mentais incorporam ativamente as estruturas sociais e são orientados por ela (Op. Cit. p. 87).

Dessa forma ao se pretender tecer um elo de mediação no embate subjetivismo-objetivismo e produzir uma abordagem epistemológica – conhecimento praxiológico – estabeleceu um diálogo entre duas correntes da sociologia: a primeira, com Émile Durkheim, a sociologia positivista e, Max Weber, a sociologia compreensiva, resultando na compreensão dos conceitos de *habitus* e campo.

A crítica que Bourdieu faz ao objetivismo sociológico durkheimiano é no sentido de que ele reduz as ações dos indivíduos à mera execução de normas ou de estruturas, aparecendo o indivíduo não como agente social, mas como reprodutor do que se encontra programado pelo mundo social – como sistema de relações objetivas e independentes das consciências e das vontades individuais (CANESIN, 2002, p. 88).

O objetivismo constrói uma teoria da prática (enquanto execução), mas somente como um subproduto negativo, como um resíduo que será posto de lado na construção dos sistemas de relações objetivas. Porém, tendo como referência a obra de Durkheim, se propõe a construir uma “teoria da prática”, fundada na “relação dialética entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, privilegiando-se o estudo dos mecanismos de estruturação do *Habitus*, por meio das instituições de socialização dos indivíduos” (CANESIN, 2002, p. 91).

Porém, na tentativa de fundar uma teoria da prática que leve em consideração tanto as necessidades sociais quanto a subjetividade da sociedade

desenvolverá a noção de “campo”, como um espaço onde as posições dos agentes sociais já se encontram pré-fixadas em função das relações objetivas que regem a estruturação da sociedade global (Id *ibid*, p. 94).

2.3.3.2 – A Noção de *Habitus*

Uma das funções maiores da noção de *habitus* consiste em descartar dois erros complementares nascidos da visão escolástica: por um lado, o mecanicismo, que sustenta que a ação é o efeito mecânico da coerção por causas externas; por outro lado, o finalismo, que, em particular com a teoria da ação racional, sustenta que o agente atua de forma livre, consciente, e, como dizem alguns utilitaristas, *with full understanding*, já que a ação é fruto de um cálculo das possibilidades e dos benefícios (BOURDIEU, 1989, pág. 183)⁹

A idéia de *habitus* foi uma proposta da Escolástica que ficou conhecida por tentar conciliar a Filosofia e a Teologia nas escolas da Idade Média. Esta concebia o *habitus* como uma disposição estável para se operar numa determinada direção, num processo de repetição, visando criar uma certa naturalidade entre sujeito e objeto na compreensão de que o hábito deveria se constituir na segunda dimensão do homem.

Decorrente desta compreensão reinterpreta-se a noção de *habitus*, colocando que este se apresenta como disposição estável para operar numa determinada direção. De modo que através da repetição, conseqüentemente, cria-se uma certa naturalidade entre sujeito e objeto dando o sentido de que o *hábito*

⁹ - BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama, 1999.

se tornava uma segunda dimensão do homem, o que efetivamente assegurava a realização da ação considerada. De modo que...

Se o mundo social tende a ser percebido como evidente e a ser apreendido para empregar os termos de Husserl, segundo uma modalidade dóxica, é porque as disposições dos agentes, o seu *habitus*, isto é, as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social. (BOURDIEU, 1989, p 158).

Pode-se considerar o *habitus* como aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou de modo durável no corpo sob a forma de disposições permanentes. *Habitus* seria algo “potencialmente gerador”, “um produto dos condicionamentos” que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas fazendo-a sofrer uma transformação. Bourdieu considera que o *habitus* tende a conformar e orientar a ação, mas, na medida em que é produto das relações sociais, ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo.

Assim, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo o *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação de práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em conseqüência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuem o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social. Assim, o *habitus* implica não

apenas um *sense of one's place*, mas também um *sense of other's place*. (BOURDIEU, 1989, p 158)

Sobre os diferentes aspectos que foram mencionados o *habitus*, de fato, é um produto das práticas exercidas num campo, mas, ao mesmo tempo, é a condição da realização dessas mesmas práticas. Portanto, trata-se de uma hipótese construída no papel.

Se acrescentarmos que esse *sense of one's place*, bem como as afinidades de *habitus* vividas como simpatia ou antipatia, estão na origem de todas as formas de cooptação – amizades, amores, casamentos, associações, etc – logo, de todas as ligações duráveis e às vezes juridicamente sancionadas, perceberemos que tudo nos leva a pensar que as classes no papel são grupos reais, e tanto mais reais quanto mais bem construído for o espaço e menores as unidades recortadas nesse espaço. (...) Porém, assim como o subjetivismo predispõe a reduzir as estruturas às interações, o objetivismo tende a deduzir as ações e interações da estrutura. (BOURDIEU, 1989, p. 155-156)

Dessa forma, entender o *habitus* como um conjunto de disposições, decorrentes das estruturas sociais, preparadas para a ação significa falar numa dimensão prática, num sentido prático que apela para um domínio de conhecimento pré-reflexivo, pois o agente orienta sua ação no mundo sem pensá-lo. Para PUIG (2004, p. 27-8) o sentido prático permite uma atuação infraconsciente – uma ação que foi sendo implantada devido à imersão prolongada num dado ambiente social.

Por exemplo: no esporte, uma atuação regida pelo sentido prático, significa que o bom jogador não vai ficar pensando quais os movimentos que deveria fazer ou não, mas sabe, inconscientemente, o que deve fazer, de que modo se comporta adequadamente bem numa seqüência complexa de

acontecimentos. Portanto, tal tipo de saber ou sentido prático é comum a toda esfera de comportamentos sociais e só se torna possível em função do *habitus* e à sua adequação às estruturas sociais circundantes. De modo que as forças do campo, o *habitus* e o sentido prático não deixam aos sujeitos outras possibilidades senão percorrer um caminho já traçado.

2.3.3.3 - A Noção de Campo como Espaço Social

“O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa (sic) seu seio. Bourdieu denomina esse quantum de capital social. A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: o dos dominantes e dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situa no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão” (ORTIZ, 1994, p. 21).

Para BOURDIEU (1983, 1989) um “campo” se legitima no exercício de determinadas práticas sociais que formam também um “habitus” em função de um “capital simbólico” que é obtido através de lutas políticas na demarcação de seu território. É o caso específico daquilo que chamamos de “profissão” que tem como referência um corpo organizado de conhecimento e como princípio regulador desta autoridade o conhecimento científico. Porém, o *campo* é definido como um espaço social de relações objetivas, pois...

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). (BOURDIEU, 1983, p. 89)

Dessa forma, o autor chega à noção de *campo*, como sendo o espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O *campo* se define, assim, como o *locus* onde se trava uma luta entre os atores sociais em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. É um espaço onde se manifestam as relações de poder, sempre a partir do “capital social” dos agentes que estão em dois pólos: dominantes e dominados. Dentro dessa perspectiva resolve-se o problema da adequação entre ação subjetiva e objetividade da sociedade, uma vez que todo ator age no interior de um campo socialmente predeterminado.

Bourdieu dedica grande parte de seu trabalho conceituando o que denomina campo de produção de bens culturais e simbólicos, identificando-os abstratamente na sociedade enquanto espaços portadores de especificidades: campo escolar, campo científico, campo artístico, campo político, campo jornalístico etc.

Os campos possuem traços estruturalmente equivalentes ou determinados homologias estruturais e funcionais que lhes proporcionam identificação. Entretanto, possuem especificidades, objetivos e determinadas características que são inerentes e irreduzíveis a outros campos. Há em cada um dos agentes (profissionais, grupos e instituições) que se movimentam desenvolvendo ações e práticas sociais e produzindo capital de diferentes espécies e graus de legitimidade.

Os agentes, no interior de cada campo e externamente, vivenciam divergências, conflitos e consensos, tendo como fundamento o quantum de capital simbólico conquistado ou acumulado historicamente. O capital simbólico, como aponta Bourdieu, é uma espécie de crédito, refere-se ao poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condições de impor reconhecimento. (CANESIN, 2002, p. 97)

Sobre o que foi colocado LIMA (et. alli., 1998) considera que o conceito de *campo*, sugerido por Bourdieu, aparece como um conjunto de aparelhos institucionalizados que envolvem um corpo de agentes (atores sociais) especializados na produção e difusão de bens simbólicos. Esses atores estão

ordenados, segundo uma hierarquia interna de posições (arremete-nos diretamente à simbologia das faixas nas artes marciais e das titulações na Universidade: graduação, mestrado doutorado), agindo e desempenhando sua dominação no interior de cada campo específico. Portanto, é a partir do grau de dominação desses atores (agentes sociais) que se pode medir a autonomia relativa de cada *campo* em questão.

O *campo* deve ser entendido enquanto **espaço** objetivo de um jogo, **um lugar de luta onde se manifestam e se definem as relações de poder**. No interior de cada *campo* estão reservados espaços para os *dominantes* (aqueles que possuem um máximo de capital social) e para os *dominados* (ausência do capital específico que define o campo). Assim, a estrutura de um *campo* tende a se definir pela conservação ou subversão da estrutura de distribuição do capital específico.

“Um campo social pode ser comparado aos campos magnéticos, na medida em que criam uma configuração de relações impostas por uma força específica. Quando as partículas entram no campo, não podem ocupar senão um lugar estabelecido e contribuir para criar uma forma, e realizam ambas as *impulsionadas por uma força que as transcende*. Mas um campo também é um lugar para o *jogo*, um lugar onde se aplicam certas *normas de relação* e onde *se joga em função da quantidade de capital significativo possuído*. Finalmente, um campo é também um *espaço de batalha*, um lugar para o conflito e a competição, *que deixa espaço para uma certa indeterminação*. Num campo, *podem surgir novas formas*, novos desenhos traçados pela amplificação e pela generalização de certos *movimentos heterodoxos*. Formas talvez novas, mas que, desde seu primeiro esboço, exercem sua força: os campos se transformam sem deixar de ser campos de força. Resumidamente, *os campos representam a face objetiva das estruturas da sociedade*”. (PUIG, 2004, p. 25)

Dessa maneira, na tentativa de se elaborar uma “teoria da prática”, que considere as necessidades dos agentes sociais e a subjetividade da sociedade, desenvolveu-se a noção de “campo”, como um **espaço social** onde as posições dos agentes sociais já se encontram pré-fixadas em função das relações objetivas que regem a estruturação da sociedade global. Portanto, neste trabalho se estará utilizando a noção de espaço social no lugar da noção de “campo” por se acreditar que a mesma é mais flexível.

Dentro deste contexto, outro conceito que não pode ser desconsiderado diz respeito à questão da *illusio*, auxiliando na compreensão da noção de *campo*, como espaço social.

2.3.3.4 - A Illusio

As classes no sentido de Marx estão por fazer-se mediante um trabalho político que possui tanto mais possibilidades de ser bem-sucedido quanto mais se munir de uma teoria bem fundada na realidade, logo, mais capaz de exercer um efeito de teoria – *theorien*, em grego, quer dizer “ver” -, isto, é de impor uma visão das divisões.

Com o efeito de teoria, saímos do puro fisicalismo, mas sem abandonar as aquisições da fase objetivista: os grupos – as classes sociais, por exemplo – estão por fazer. Não estão dados na “realidade social”. Deve-se tomar ao pé da letra o título do famoso livro (...), *A formação da classe operária inglesa: a classe operária* tal como hoje ela pode aparecer para nós, através da palavra para designá-la – “classe operária”, “proletariado”, “trabalhadores”, “movimento operário”, etc. –, através das organizações que supostamente a exprimem – as siglas, os escritórios, os secretariados, as bandeiras, etc - é um artefato histórico bem-fundado (no sentido em que Durkheim dizia que a religião é uma ilusão bem fundada). (BOURDIEU, 1989, p. 156)

Na compreensão de PAIVA e RON (2003, p. 58-59), na obra de Bourdieu, o sentido dado ao termo *illusio* remete à idéia de investimento, interesse

e **crença**, podendo ser entendida como a *crença compartilhada* que efetiva o pertencimento a um *campo* (espaço social).

Esta crença também se traduz por interesse e investimentos que produzem e promovem tal jogo. De modo que:

(a) é o investimento no jogo jogado em um *campo* que tira seus agentes do patamar comum, de uma certa indiferença, e os inclina e dispõe a operar com as distinções pertinentes à lógica do *campo* e;

(b) é o interesse pelo jogo que valoriza e legitima as apostas sociais nele geradas. Portanto, a *illusio* é a condição original de um *campo* e seu jogo, no qual ela é, ao mesmo tempo, o arbitrário fundador e o produto.

A construção da especificidade do campo da educação física caminha a par da constituição da *illusio* já que, para falar em campo, é preciso que se estabeleça e se reconheça um acordo tácito entre agentes e instituições sobre aquilo que merece ser disputado, ou seja, os consensos produzidos acerca da importância do jogo, bem como as formas legítimas de jogá-lo, produzindo assim, a identidade social do grupo.

(...) cabe observar que, no caso do reconhecimento da *illusio*, trata-se de identificar, pelo menos em parte, o que é capaz de dar unidade ao grupo, arguindo as questões que lhe são colocadas – ou as que são por ele assumidas – como sendo suas questões obrigatórias. (PAIVA e RON, 2003, p. 58-59)

Por *questões obrigatórias* se entende aquela que os homens “ilustrados”, de uma determinada época, estão de acordo em discutir mesmo discordando a respeito das questões que discutem, pois sob uma perspectiva histórica é possível perceber como vai se “produzindo a necessidade e a crença de que é preciso delegar a um grupo de especialistas o arbítrio acerca das educações do corpo” (Op. Cit. p. 59).

Sobre este assunto vai ser colocado também que, das relações entre os campos, a noção de subcampo auxilia na compreensão desse jogo, pois...

Entendemos que, de fato, a educação física pode ser pensada, em parte, como um subcampo do campo pedagógico e/ou como um subcampo do campo acadêmico. Significa dizer que ela pode ser analisada com base nas formas de organização e comunicação que articulam as práticas e representações que movem esses campos. Entretanto, parece-nos que é justamente a produção de uma especificidade do campo educação física constituída na interface dessas temáticas – e que, portanto, o faz se apropriar e *ressignificar* a lógica de ambos a partir de interesses que lhe sejam, ou deveriam ser, próprios – que permite não restringi-la ou reduzi-la a um subcampo do campo pedagógico ou do acadêmico, não sucumbindo, assim à facilidade de recortes definitivos que privilegiassem a análise de suas práticas pedagógicas ou científicas. A caracterização da *illusio* – a crença na necessidade de se arbitrar com legitimidade as questões afetas aos saberes e fazeres corporais pedagogizados e pedagogizáveis, escolares e não escolares - do campo da educação física, mostrou que as pedagogias do corpo nele construídas ou autorizadas só o são com o aval científico; o conhecimento científico que busca discutir especificamente modos de educação física – e não do esporte ou da atividade física – só o podem fazê-lo a partir do olhar pedagógico. (PAIVA e RON, 2003, p. 59)

Dessa forma, retomando o que já foi colocado, a especificidade da construção do *campo* Educação Física caminha a par da constituição da *illusio*, reconhecendo-se os acordos tácitos entre agentes e instituições sobre aquilo que merece ser disputado, produzindo os consensos acerca da importância do jogo, as formas legítimas de jogá-lo, produzindo a identidade social do grupo.

No geral, há necessidade de identificar e sistematizar a problemática que dá sentido ao campo, o objeto da disputa e os interesses específicos em jogo. O acordo tácito estabelecido entre os jogadores, o efeito de campo na/da área, os agentes e instituições que disputam e disputaram a construção de legitimidade(s), as estratégias de conservação e subversão adotadas, as formas específicas de

organização e comunicação que foram/são acionadas para instaurar/defender o monopólio da legitimidade, o *habitus* que permite o conhecimento e reconhecimento do campo, o capital específico do campo e os bens simbólicos que produz (PAIVA, 2003, p. 65).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1- O caminho escolhido

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem no estudo de caso a sua referência. Nesta proposta o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem.

Sobre as posições qualitativas, CAMARGO¹⁰ (1997) observou que estas se baseiam, geralmente, em duas linhas de pesquisa:

- a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas (Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Husserl, Sartre, etc) que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivo dos atores como, percepção, compreensão do contexto cultural, relevância do fenômeno para o sujeito, etc e
- b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc) que partem da necessidade de conhecer a

¹⁰ - Dair Aily Franco Camargo. “A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos”. Neste texto a autora aborda a investigação científica sobre o teto das principais correntes do pensamento pedagógico atual, denominados por ela de Positivismo, Fenomenologia e Marxismo em suas dimensões: empírica, histórico filosófica (realidade histórico-social ou cultural) e crítica (teoria crítica).

realidade para transformá-la, ou seja, da dialética da realidade social. (CAMARGO, 1997: 172-173)

A autora observou, ainda, que a dimensão empírica (positivista) apresenta algumas vantagens relativas à exatidão, controle e o relacionamento direto com a realidade dada, mas deixa de lado aspectos relevantes da dimensão histórico filosófica (fenomenológica) e mesmo da dimensão crítica (marxista). Entretanto, a dimensão histórico filosófica, com o seu caráter geral e abstrato, provoca uma distância muito grande entre a teoria e a prática, enquanto a dimensão crítica fica presa na emancipação do homem por uma vida mais humana e menos coisificada e alienada. Neste caso foi sugerido, em relação à fenomenologia, a utilização de seu método acrescido de uma atitude crítica em relação à realidade. (CAMARGO, 1997, p. 173)

No âmbito das abordagens qualitativas, SOUZA NETO (1999) assinalou que elas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição “compreensiva” ou “interpretativa”, significando que estas investigações partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. O comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986).

Dentro desta tradição, esta proposta tem como pressupostos, na leitura que ALVES-MEZZOTTI & GEWANDSZNADJDER (1998) fizeram de Guba (1990), as seguintes características:

1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que

permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.

2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.

3. Metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes. (ALVES-MEZZOTTI & GEWANDSZNADJDER¹¹, 1998, p.133-4)

Partindo do fato de que esta pesquisa visa a interpretação dos fenômenos identificados na composição de grupos específicos pode-se afirmar que esta se constitui no caminho escolhido pela autora para alcançar os objetivos propostos, visto que a população estudada, no caso da UNESP – Rio Claro, possui características que permitem a identificação de um quadro representativo para o estudo das PCAs.

3.1.1 – O estudo de caso

O estudo de caso constitui uma das várias formas pela qual pode se desenvolver uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se pelo estudo de *um* caso e não necessariamente de um único sujeito, seja ele simples e específico, (como o de uma professora competente de uma escola pública), ou complexo e abstrato (como o das classes de alfabetização) (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). De acordo com THOMAS e NELSON (2002, p. 294) o estudo de caso “pode ser usado em

¹¹ - Alda Judith Alves-Mezzotti & Fernando Gewandsznadjder. “O Método nas Ciências Naturais e Sociais” - Capítulo 6: Paradigmas Qualitativos.

pesquisas que envolvem programas, instituições, organizações, estruturas políticas, comunidades e situações”.

Segundo LÜDKE e ANDRÉ, (1986, p. 17), o interesse, no estudo de caso “incide naquilo que ele tem de único, de particular” ou “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo”. Como é o caso específico deste estudo, a instituição investigada será o curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro, sendo que o foco da investigação incidirá sobre a questão das PCAs como área de estudo (no caso da pós-graduação) e formação (no caso das disciplinas optativas) “consolidadas” neste curso, particularmente, pois como afirmam as mesmas autoras (op. cit, p. 22)

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caos e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

Baseados nos princípios de que, duas das principais características de um estudo de caso são *a ênfase na “interpretação em contexto”* e a procura por *representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*, **não** se preocupando em buscar generalizações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), escolheu-se como técnicas de coleta de dados o questionário e a entrevista. O questionário buscou um mapeamento preliminar do assunto em pauta, enquanto que a entrevista visou possibilitar o aprofundamento das questões mais relevantes, bem como correções e esclarecimentos.

3.2 – O caso de Rio Claro

O curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo da UNESP de Rio Claro foi criado no ano de 1983, sendo autorizado seu funcionamento pela Resolução UNESP nº 9 de 23 de março, e o início de suas atividades didáticas em 1984. Em 1988 foi modificado para o curso de Licenciatura em Educação Física com a criação do curso de Bacharelado em Educação Física.

Oferecendo ambos os cursos em tempo integral e com duração de no mínimo quatro anos e no máximo sete anos, constitui um caso peculiar com relação as PCAs. Isto pode ser evidenciado desde 1994, pela iniciativa do Prof. Dr. Luiz Alberto Lorenzetto, através dos projetos de extensão de “ginástica respiratória para crianças asmáticas” e “massagem” oferecidos para toda a comunidade, acadêmica e não acadêmica.

Este interesse se estende posteriormente, com o oferecimento de disciplinas optativas para os cursos de Educação Física, a partir de 1999, possuindo atualmente (2005) duas disciplinas optativas denominadas: *“Biotonia, o corpo em busca de si”*, e *“Técnicas básicas de massagem”*.

Na pós-graduação, o Curso de Mestrado em Ciências da Motricidade do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro (IBRC) foi proposto em 1991, tendo iniciado seu funcionamento no mês de outubro do mesmo ano, sendo recomendado pela CAPES em 1993. No seu início compreendia uma única área de concentração em Motricidade Humana, e quatro linhas de pesquisa, sendo: “Metabolismo e Exercício”, “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”,

“Pedagogia e Administração em Educação Física, Esporte e Lazer”, e “Filosofia e Sociologia da Motricidade Humana”.

Esta estrutura sofreu modificações no ano de 1999, com o desmembramento das duas áreas de concentração em “Biodinâmica da Motricidade Humana” e “Pedagogia da Motricidade Humana”, constando de seis linhas de pesquisa em cada uma. Apresento agora as linhas de pesquisa da área de concentração de Pedagogia da Motricidade Humana, por ser a linha que interessa mais a este estudo: 1) Corpo, Modernidade e Pós-modernidade; 2) Estados Emocionais e Movimento; 3) Educação Física Escolar; 4) Formação Profissional e Campo de Trabalho; 5) Jogo e Relações Interpessoais; e 6) Práticas Corporais Alternativas.

Atualmente, as duas últimas linhas estão extintas sendo que a linha de Práticas Corporais Alternativas recebeu, posteriormente o nome de “*Educação Somática*”, sendo extinta em 2004. A primeira linha de pesquisa, “*Corpo, modernidade e pós-modernidade*”, foi renomeada como “*A natureza social do corpo*” que desenvolve alguns trabalhos relacionados com as temáticas alternativas, mas com o enfoque voltado para as questões sociológicas de compreensão do corpo.

Em relação à disciplina, oferecida com enfoque alternativo, atualmente existe uma denominada “*O toque e os códigos do corpo: uma experiência com o tato e contato*”, ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Alberto Lorenzetto. Além das disciplinas de graduação e pós-graduação, existe também o

projeto de extensão “*Educação Corporal Holística*”, para a comunidade geral, com o curso de “massagem natural”, coordenado e ministrado pelo mesmo docente.

3.2.1 – O estudo-preliminar

Para esta primeira etapa do trabalho, o questionário foi a técnica escolhida para o estudo-preliminar, tendo como objetivo fazer um mapeamento das questões que seriam aprofundadas, posteriormente, nas entrevistas.

Por questionário se entende...

O questionário, seja ele concebido num modelo de observação direta ou de questionamento, contém uma lista de perguntas cuja temática corresponde, em princípio, a uma “tradução” das hipóteses de pesquisa sob forma interrogativa. (...) Na estrutura do questionário, a ordem das perguntas pode ser temática, ou em grupos correspondentes às hipóteses ou totalmente arbitrária, tendo em vista, neste caso, a superação do “efeito de contaminação” que consiste no condicionamento da resposta a uma pergunta em função das perguntas imediatamente anteriores. (THIOLLENT, 1987, p. 32)

O questionário aplicado continha três (3) questões, do tipo abertas, com as quais se pretendeu verificar a compreensão dos participantes a respeito da relação Educação Física/ PCAs, como segue:

QUADRO 2 – Questionário do estudo-preliminar

<p>Questionário</p> <p><i>Por favor, responda sem limite de espaço. Obrigada pela colaboração.</i></p> <p>A – IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Idade: _____ Sexo: M () F ()</p> <p>B – QUESTÕES</p> <p>1) <i>As Práticas Corporais Alternativas (PCAs) constituem uma área de estudos da Educação Física? Justifique</i></p> <p>2) <i>Qual a relação existente entre as PCAs e a Educação Física? Por favor, explique.</i></p> <p>3) <i>Você considera importante que as PCAs estejam inseridas no currículo de</i></p>

<i>formação do profissional de Educação Física? Por quê?</i>
--

Com estas questões buscou-se compreender três aspectos da interação entre as PCAs e a Educação Física com a finalidade de verificar as congruências ou divergências nas concepções dos praticantes sobre o tema proposto, sendo estes:

- a compreensão dos aspectos teóricos relativos ao corpo de conhecimentos próprio da Educação Física e/ou das PCAs, relativo à primeira questão;
- a compreensão dos aspectos conceituais das duas áreas, assim como da sua interação no âmbito da universidade e do campo de atuação, relativo à segunda questão e;
- a compreensão sobre os aspectos da formação do profissional de Educação Física, levando em conta as concepções de currículo e de formação, relativo à terceira questão.

Em anexo ao questionário foi entregue, aos participantes, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando a devida autorização para o tratamento dos dados da pesquisa. Em anexo encontra-se o modelo do termo de consentimento.

A coleta dos dados foi realizada entre os anos 2003 e 2004, tendo sido enviados 9 (nove) questionários (quatro entregues em mãos e cinco enviados por e-mail, via internet), dos quais retornaram 5 (cinco). Posteriormente foram enviados mais três questionários, havendo o respectivo retorno.

O exame inicial dos dados revelou uma significativa diversidade de respostas, colocando a necessidade de se criarem algumas categorias, a título, apenas, de organização desses dados preliminares.

Estas categorias tiveram como pressuposto a estrutura das respostas dadas às questões, buscando distinguir os dados conceituais gerais dos mais restritivos com o objetivo de encontrar a sua identificação. Porém, devido à diversidade das respostas, outras características foram levadas em consideração como generalidade, fragmentação ou especificidade. Diante desta ocorrência de respostas que escaparam à identificação usual, encontrada nos livros e periódicos, optou-se por critérios mais compatíveis com a realidade encontrada.

3.2.2 – As entrevistas

A organização das questões da entrevista recebeu uma grande contribuição da banca examinadora, no Exame Geral de Qualificação, em relação ao estudo preliminar, bem como recebeu também sugestões quanto à formação dos grupos de participantes que foram utilizadas na reelaboração das novas etapas do estudo.

A escolha deste instrumento deu-se em função das características desse estudo, pois visa uma compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos com relação ao fenômeno investigado.

O tipo de entrevista aplicada neste estudo foi a *entrevista semi-estruturada*, que se desenrola a partir de um *esquema básico* de questões, mas

com permissões para flexibilizar o roteiro, permitindo adaptações por parte do entrevistador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Em face desta compreensão foi elaborado um roteiro com seis (6) questões centrais, tendo como perspectiva aprofundar as respostas dadas às três questões do questionário. De acordo com as respostas dos participantes, estas perguntas poderiam ser reelaboradas ou complementadas pela entrevistadora. A autorização para o tratamento dos dados foi obtida verbalmente, no início de cada entrevista. Segue abaixo o roteiro utilizado:

QUADRO 3 – Roteiro para entrevista

Roteiro para entrevista semi-estruturada

Sr(a) participante _____ me autoriza a gravar, transcrever, analisar e publicar os dados desta entrevista?.

Qual a sua formação básica, e de pós-graduação (se possuir)?

Com qual PCA trabalha ou estuda?

- (1) O que são Práticas Corporais Alternativas?
- (2) Elas constituem conteúdo ou técnica da Educação Física?
- (3) As PCAs possuem um corpo de conhecimentos (teoria ou respaldo científico) próprio?
- (4) Qual o perfil do profissional das PCAs?
- (5) Qual o seu espaço de atuação ou intervenção?
- (6) Como se dá a inserção das PCAs no universo da Educação Física?

Com as primeiras quatro perguntas pretendia-se identificar as características próprias das PCAs, a sua relação com a Educação Física e o seu dimensionamento no campo de intervenção, numa tentativa de encontrar descrições e/ou elementos comuns capazes de fornecer uma caracterização para as mesmas em relação ao *habitus* e espaço social.

Nas outras duas perguntas, pretendia-se identificar a inserção das PCAs no universo da Educação Física e se estas se constituíam em técnica ou conteúdo para a Educação Física.

Para a coleta foi utilizado um (1) *gravador de microcassete TP-M140*, da marca *AIWA*, e quatro (4) *fitas de microcassete de 60 minutos*¹² da marca *SONY (fabricadas no México)*, que foram utilizadas com a velocidade de 1.2 cm/s, sendo utilizados os dois lados das fitas, ou seja, dois participantes para cada fita de microcassete.

O tempo de duração das entrevistas variou entre vinte (20) e quarenta (40) minutos, e todas foram realizadas no mês de janeiro de 2005, sendo seis (6) delas realizadas nas dependências da UNESP Campus de Rio Claro, uma (1) nas dependências da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, e uma (1) na residência do participante em Rio Claro. Após a transcrição das entrevistas, os participantes foram novamente consultados a respeito da concordância com o que havia sido gravado. O modelo do termo de concordância segue em anexo.

Os resultados obtidos foram organizados dentro do quadro das questões relacionadas ao questionário, com posterior discussão em categorias de análise.

A categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por critérios previamente estabelecidos. De forma que categorizar envolve investigar o que há de comum entre os elementos.

¹²O tempo de gravação da fita de microcassete depende da velocidade de gravação pré-estabelecida, que pode ser de 1.2 cm/s (tempo de 120 min. ou 2 X de 60 min.) e 2.4 cm/s (tempo de 60 min. ou 2 X de 30 min.).

Porém, as categorias escolhidas deveriam possuir as seguintes qualidades: **homogeneidade**: um único princípio de classificação deve governar a sua organização; **pertinência**: quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido; **objetividade e fidelidade**: as diferentes partes de um material devem ser decodificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises e; **produtividade**: um conjunto de categorias só é produtivo se fornecem resultados férteis (em inferências, em hipóteses). (CAMPOS, 2003, p. 120-21)

De acordo com essas orientações são apresentadas às categorias de análise referente à proposta deste estudo:

- 1) A relação do “capital simbólico” da Educação Física e das PCAs com a noção de *habitus* na prática profissional.
- 2) O contato dos profissionais de Educação Física com as PCAs no processo das interações ocupacionais.
- 3) O conteúdo e a técnica das PCAs e sua mediação com a Educação Física.

3.3 - Participantes

Os participantes da pesquisa, população, foram os mesmos nas duas fases da pesquisa, considerando o estudo-preliminar e as entrevistas. Estes foram selecionados, considerando o seu envolvimento com o tema de estudo, tanto em nível de *prática* como em nível de *pesquisas* realizadas.

Num primeiro momento, foram selecionados oito (8) participantes por indicação de seus pares, considerando apenas a sua relação acadêmica e/ou

prática com as PCAs, constituindo um grupo que possuía docentes do Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro, alunos e ex-alunos do Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, da antiga linha de pesquisa de Práticas Corporais Alternativas (Educação Somática), da UNESP de Rio Claro e professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Rio Claro que praticam alguma PCA.

Entretanto, após a realização do Exame Geral de Qualificação, decidiu-se que a pesquisa constituiria um *estudo de caso*, da UNESP de Rio Claro, já que sete (7) dos oito (8) participantes do estudo preliminar tem ou teve algum contato com esta instituição, seja como docente, ex-aluno ou aluno, e participante de projetos de extensão relacionados com as PCA.

A partir das proposições encontradas no estudo-preliminar, convencionou-se delimitar quatro grupos de investigação, caracterizados a partir das questões de identificação presentes na entrevista, considerando que as PCAs estão presentes em três níveis no curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro: na graduação, como disciplina optativa, na pós-graduação como linha de pesquisa específica e nos projetos de extensão oferecidos à comunidade acadêmica e externa.

Sendo assim, os quatro grupos foram divididos da seguinte forma:

Grupo de Professores do Ensino Básico (GPEB) - Professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Rio Claro, que trabalhem com as PCAs, com dois participantes.

Grupo de Mestres ou Mestrandos (GM) - Alunos ou ex-alunos do Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade (antigo P.P.G. em Ciências da Motricidade Humana), da linha de pesquisa Práticas Corporais Alternativas/Educação Somática, sendo em número de dois (um deles também foi aluno de graduação do curso de Licenciatura em Educação Física);

Grupo de Professores Universitários (GPU) – Professores Universitários, pesquisadores, que criaram e ministram disciplinas relacionadas às PCAs em cursos de graduação em Educação Física, sendo em número de dois;

Grupo Professores Pesquisadores (GPP) – Doutores do Departamento de Educação Física com interesse de pesquisa nas áreas relacionadas às PCAs, sendo em número de dois;

Em razão desta divisão, os participantes (P) passam a ser identificados por um número juntamente com a sigla que identifica o grupo ao qual pertencem, sendo substituída a antiga numeração aleatória (P1, P2, etc), por P2-GPP (participante número 2 do Grupo de Professores Pesquisadores), por exemplo.

Com o intuito de facilitar a visualização das características dos participantes da amostra, e suas respectivas identificações, foi elaborado um quadro que demonstra o tipo de atividade desenvolvida por cada participante, sua formação básica e titulação, assim como a sua devida relação com as PCAs, como segue:

QUADRO 4 – Caracterização da amostra

Participante	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Extensão Universitária	Orientador de PG	Situação Funcional	Pesquisa e/ou prática
P1-GPEB	Educação Física	Massoterapia e (clínicas), cursos na UNESP/RC e UNICAMP	----	----	massagem	não	Professor Ensino Fundamental (pública)	Massagem e expressão corporal
P2-GPEB	Educação Física	Ciência do Desporto (PUC) e Ioga (FMU, em andamento)	----	----	----	não	Professor Ensino Fundamental (pública)	Hata-ioga e meditação
P1-GM	Educação Física	Educação Física Escolar	UNESP/RC	UFSCar (em andamento)	----	não	Professor Universitário UNESP/Bauru	PCAs no ensino médio
P2-GM	Educação Física	----	UNESP/RC (em andamento)	----	massagem	não	Professor Ensino Fundamental (particular)	Massagem para gestantes.
P1-GPU	Educação Física	----	USP	UNICAMP	----	sim	Professor Universitário UNESP-RC	PCAs (diversas)
P2-GPU	Dança	Métodos de Estudos e Pesquisa (UNICAMP)	UNESP/RC	----	----	não	Professor Universitário - Faculdades Integradas de Bebedouro	Liang-gong
P1-GPP	Ciências Sociais	----	PUC-SP	PUC-SP	----	sim	Professor Universitário UNESP-RC	PCAs (sociol.)
P2-GPP	Educação Física	Educação Física Escolar (UNICAMP)	UNICAMP	UNESP/ Marília	----	não	Professor Universitário UNESP-RC	Reich

Capítulo IV

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados do estudo preliminar e das entrevistas foi realizada concomitantemente - sob a descrição de temas¹³ -, sendo que, convencionou-se a elaboração de um quadro para cada questão do questionário, servindo como norteadoras dos temas desta apresentação, de modo a facilitar a visualização destas respostas.

Para as entrevistas, foi feita a separação entre os diferentes grupos para esta apresentação, com o intuito de facilitar a visualização de possíveis diferenças ou semelhanças no discurso dos diferentes grupos. A seqüência dos grupos será a mesma em todas as respostas, inclusive no questionário: 1) *Grupo dos Professores da Educação Básica (GPEB)*; 2) *Grupo dos Mestres ou Mestrandos (GM)*; 3) *Grupo dos Professores Universitários (GPU)*; e 4) *Grupo dos Professores Pesquisadores (GPP)*.

¹³ Com relação aos temas, baseados nas questões do questionário, a primeira pergunta objetivou investigar a compreensão dos participantes a respeito da área das PCAs e a sua inserção na Educação Física; a segunda, objetivou perceber a relação entre as duas áreas e a terceira, a viabilidade da inserção das PCAs no universo da Educação Física, ou no seu currículo.

4.1 - As PCAs e a área de estudos da Educação Física

QUADRO 5 – As práticas corporais alternativas e a área de estudos da educação física

Questão 1- As Práticas Corporais Alternativas (PCAs) constituem uma área de estudos da Educação Física? Justifique		
Participante Categoria		Resposta
P1- GPEB	RES	Sim, acho que as <u>práticas inclusivas</u> (PCAs - não existe nada alternativo na atual sociedade), colaboram com a <u>diversidade do conteúdo</u> . (...)se eu faço a proposta de desenvolver o conteúdo “massagem” deixo bem claro os objetivos, como conhecimento e percepção corporal, um meio de afetividade para auxiliar no auxiliar no combate a violência. (...)Outro cuidado importante é não confundir essas atividades com alienação, pois o compromisso da Educação Física é <u>formar cidadãos envolvidos e comprometidos com seu meio ambiente e com ética</u> .
P2- GPEB	SAN	<u>Sim. Essas práticas</u> , embora algumas vezes de forma sutil, <u>trabalham o corpo e a mente tendo apenas a necessidade de um suporte científico da Educação Física</u> . Ex: Acupuntura e Homeopatia reconhecidas como especialidade médica.
P1-GM	INT	“ <u>Sim</u> , pois <u>sua base está na relação corpo-movimento</u> . Esses elementos também compõem a <u>cultura corporal</u> na medida em que suas práticas foram (e continuam sendo) <u>construídas e (re)significadas pelo homem ao longo do tempo</u> . Investir nessa área de estudo implica em contribuir com a construção do conhecimento na Educação Física.”
P2-GM	INT	“As PCAs só são consideradas “ <u>Alternativas</u> ”, porque a Ed. Física no ocidente – em geral – é voltada para o rendimento físico, performance e habilidades motoras, enfim, tem uma concepção dualista do ser humano. <u>As PCAs trazem uma visão holística para o trabalho “corporal”</u> , trabalhando com os opostos: dinâmica x relaxamento, enfocando a consciência corporal, a percepção do ser humano global, respeitando o ritmo de cada um.” “...Assim, <u>as PCAs devem ser área de estudo da EF.</u> ” *
P1- GPU	RES	“ <u>Sim!</u> As <u>PCAs constituem uma área de estudos dentro da Educação Física</u> por se constituírem <u>numa parte da mesma, relativas às práticas não tão comumente ensinadas</u> nas Faculdades de Educação Física” “...mas que <u>podem atingir os mesmos objetivos das práticas tradicionais</u> , com algumas vantagens, como por exemplo, de <u>enfocar também o aspecto terapêutico</u> .”
P2- GPU	RES	“Considerando as práticas corporais alternativas como <u>ginásticas ou técnicas</u> que ajudam o indivíduo a ter uma melhor consciência de como o seu corpo se organiza e reage perante as situações da vida”. “...acredito que as práticas corporais alternativas como um <u>mecanismo de prevenção</u> e não de terapia, principalmente para uma melhora da qualidade de vida do indivíduo deva ser realizada por <u>educadores Físicos</u> .”

* Os grifos são nossos.

P1-GPP	CUL	<p>Não considero que as PCAs possam ser parte da Educação Física, já que têm histórias e <u>propósitos diferentes</u>. Explico: <u>a Educação Física reúne as atividades físicas institucionalizadas no ocidente (ginásticas e jogos)</u> com uma trajetória própria, cujo sentido está na própria cultura ocidental. Já <u>as PCAs são mais que Educação Física ou atividade física</u>: sua característica é, principalmente, romper com gestões corporais próprias do ocidente, enquanto parte de um <u>rompimento político</u> mais amplo, a partir de uma miscelânea de propostas ressignificadas pelos seus usuários. Enquanto a Educação Física tem como missão preservar uma cultura corporal historicamente informada, as PCAs, nesta miscelânea que são, inventam tradições, criam filosofias e forjam ancestralidades, para dar passagem à crítica de que são portadoras. <u>Quero dizer que não dá para ser Educação Física e alternativo ao mesmo tempo</u>.</p>
P2-GPP	SAN	<p>“Hoje, 2003, pode-se dizer que, <u>em parte, sim</u>. Contudo, nem sempre foi assim e devemos salientar que este é ainda um processo em formação”.</p> <p>“...historicamente, a ginástica e os esportes formam o conteúdo da EF. As práticas corporais alternativas, por sua vez, <u>nasceram fora da EF, integrando o universo da ginástica médica, da fisioterapia, da psicologia</u> (proximidades com as terapias corporais) em sua grande maioria.”</p>

As respostas dadas tiveram como compreensão, em sua maioria, ora identificar o(s) conteúdos(s) e/ou o mecanismo que estaria(m) caracterizando as PCAs e/ou a Educação Física¹⁴.

No conjunto das respostas, a relação corpo-movimento prevalece, mas não se tem uma compreensão clara de que as PCAs seja uma área de estudo da Educação Física ou que possua uma identidade própria, pois se admite que elas nasceram fora desse campo de intervenção profissional. Portanto,

¹⁴ Foram elaboradas as seguintes categorias, com base nas descrições apresentadas, a título de mapeamento: **Restritiva (RES)** - se prenderam a um único aspecto, relativo ora ao campo de conhecimento ou área de estudo, ora àquilo que a identifica. **Interdependente (INT)** - a compreensão das PCAs e/ou da Educação Física contempla a idéia de integração, tendo no movimento humano, na idéia de corpo-movimento a sua descrição. **Cultural (CUL)** - compreende as PCAs com uma identidade própria, desvinculada da Educação Física. Portanto, trata-se de práticas sociais que estão tentando constituir sua própria história, tendo como referência o universo multicultural das práticas corporais. **Sintética-analítica (SAN)** - a compreensão das PCAs e/ou da Educação Física passa pela idéia de segmentação. Portanto, considera-se a prescrição dos componentes que estão envolvidos na identificação de suas finalidades, na forma de um conjunto sintético ou global.

verificou-se que as respostas não indicaram um consenso no que diz respeito à interação entre as duas áreas, sendo que se consideram as especificidades de atuação, o processo de inserção das PCAs no campo da Educação Física e a construção do conhecimento da mesma.

Desta forma, o aprofundamento dos dados relativos a esta questão, foi realizado, nas entrevistas, através das questões 1, 3, 4 e 5 do roteiro de entrevistas (p. 83), como será exposto a seguir.

Questão 1: O que são Práticas Corporais Alternativas?

Grupo 1 – GPEB

Os participantes do primeiro grupo entendem as PCAs de maneira vaga e imprecisa, apontando elementos que consideram característicos da sua maioria, porém reduzindo-as à esses elementos.

O P1 considera que as PCAs se definem como *práticas inclusivas* que se caracterizam por serem *práticas corporais diferenciadas* dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas aulas de Educação Física. Dá ênfase ao caráter educativo, mais especificamente, da massagem, como meio para a educação do *sentido tátil*, e conseqüentemente da formação do processo de cidadania dos alunos, como por exemplo:

“(...) eu trabalho com a massagem no sentido da educação do sentido tátil. Utilizando a educação tátil, eu consigo trabalhar com a questão da violência; acho que quem aprende a dar murro aprende também a utilizar o tato com sutileza, com educação, com a formação da cidadania. Então, eu trabalho bem isso, com essa questão da afetividade, que pra mim é bastante importante (...)”
(P1-GPEB)

Em contrapartida, o P2 considera que as PCAs são “*atividades que ainda não estão inseridas oficialmente dentro dos currículos das Universidades*”, ao mesmo tempo em que afirma que existe um grau relativo de “misticismo” atribuído a elas:

“(...) quando a gente fala de práticas alternativas, existe um certo mito em torno disso daí, o que é verdadeiro o que não é. (...) Então acho que essas práticas alternativas vão começar a ser inseridas mais profundamente dentro da Universidade e passar mais como práticas mais oficializadas, mais científicas em vez de ser alternativas.” (P2-GPEB, grifo nosso)

Entretanto, o P2 considera que as PCAs caracterizam-se pelo *holismo*, ou seja, a compreensão do ser humano como *ser global*. Um exemplo disto encontra-se no trecho abaixo:

“(...) você pode pegar florais, pode pegar hata-ioga, pode pegar meditação, acupuntura, ela vê o indivíduo como um todo, ela não é uma coisa específica. Então eles trabalham muito a harmonização entre o corpo, a mente e o ser humano como um ser global.” (P2-GPEB)

Não há uma concordância direta nas respostas, sendo que estas permeiam as práticas inclusivas, a educação do sentido tátil e o holismo como principais características de definição.

Grupo 2 – GM

Este grupo define as PCAs do ponto de vista das diferenças entre as concepções de corpo presentes nas sociedades Ocidental e Oriental, ora apontando as questões referentes à *transcendência, imanência e espiritualidade*, ora apontado para a concepção holística da consciência corporal, e compreendendo que isto leva à adoção de um *estilo de vida* diferenciado, mais

saudável no qual o Homem se aproxima da *natureza* para alcançar o seu *equilíbrio*.

Para o P1, mais especificamente, as PCAs são

“(...) as práticas que trabalham elementos de movimento que as caracterizam, como lentidão, um enfoque maior voltado pra educação da respiração, movimentos que envolvem mais leveza, movimentos mais lentos. Então eu diria que todas as práticas corporais, eu classificaria dessa maneira, todas as práticas corporais que se aproximam dessa classificação, no meu ponto de vista, elas são concebidas como PCAs. E entraria então nesse rol: ioga, tai chi chuan, Método Feldenkrais, Eutonia, Biodança, enfim, essas práticas que trabalham mais diretamente com essa perspectiva que eu falei, de caracterização do próprio movimento em si.” (P1-GM)

Contudo, para o P1, esta *diferenciação* em termos dos movimentos se deve ao fato de as PCAs serem, em sua maioria, provenientes de culturas orientais, com uma concepção distinta de corpo e de saúde, possuindo uma linguagem própria:

“(...) tem um conjunto de práticas mais dessa natureza que se associam também a uma linguagem, que é uma linguagem que vem do oriente. E é uma concepção, então, diferenciada de corpo que no nosso caso, na sociedade ocidental, a gente usa muito o termo transcendência do ser humano, que se supera e tenta se superar em busca do que é maior que ele, por influência do oriente. Em muitas dessas práticas o caminho é inverso. Então não é sair de e ir em busca de algo, mas é de encontrar algo dentro de si próprio. Então ao invés da transcendência o conceito da imanência é muito forte. Então a gente tenta nessa perspectiva que eu falei, conceitual de classificação dessas práticas, além dessa caracterização dos movimentos em si, essa caracterização também espiritual. Eu diria que é um pouco permeada pela religiosidade (...)” (P1-GM, grifo nosso)

Para o P2 esta linguagem está associada ao rompimento com as práticas tradicionais ocidentais, *mecanicistas, de rendimento e de culto ao corpo*.

Pautam-se no *holismo* para construir um estilo de vida considerado mais *saudável* de aproximação com a natureza:

“(...) As PCAs vêm de encontro ao pensamento da cultura oriental, que está bastante preocupada com a introspecção, com a visão holística do homem, enxergando-o na sua totalidade. (...)”

“A visão holística do ser humano é um fator comum, assim como adotar um estilo de vida saudável. A importância dada às relações com a natureza, consigo mesmo e com as pessoas que o rodeiam. São práticas que visam o indivíduo na sua totalidade (...). Acredito até que são práticas que pregam uma visão romântica do ser humano (...) desta interação maior entre indivíduo e natureza. Muitas vezes são práticas vistas como uma panacéia, a cura para todos os males”. (P2-GM)

Apesar de apresentarem respostas distintas, os dois participantes deste grupo consideram que as “diretrizes” do trabalho com as PCAs advém da sua relação com as culturas orientais, sendo que as concepções de corpo e de ser humano se encontram em evidência em seus discursos.

Grupo 3 - GPU

Para este grupo a definição das PCAs se apresentou de forma genérica, sendo que os participantes apontaram características que denotam um *sincretismo* de idéias, de crenças e de concepções, não permitindo uma definição precisa, uma delimitação desse universo. De maneira geral, consideram que as PCAs são práticas não utilizadas comumente pela Educação Física tradicional (ou de tradição ocidental, enfatizando os esportes e a ginástica), mas indicam que esta sofre as influências das **tradições orientais** (*chinesa, hindu, japonesa entre outras*) sobre as suas concepções de corpo e trabalho corporal.

Assim, o P1 reconhece as PCAs e as define:

“(...) baseado no princípio de que houve práticas tradicionais, ou há práticas tradicionais, e na minha formação, o que eu aprendi

sobre atividades físicas foram baseadas nos esportes coletivos, nos esportes individuais, na ginástica sueca e na recreação, foram os quatro pontos mais fortes. Foram disciplinas criadas recentemente (em comparação com as PCAs) no ocidente e que vieram de outros tempos para a nossa atualidade. As PCAs são mais baseadas na linha oriental, na cultura oriental, e que constam de disciplinas muito mais antigas do que as nossas tradicionais, mas que foram sendo cooptadas pelos professores, no caso brasileiros, à medida que a cultura oriental ia invadindo a cultura ocidental, vindo da Índia, China, Japão, dos povos Árabes (...)"

"(...) a partir do momento que o pessoal do oriente passou a trazer para o ocidente o judô, o kempô, o aikidô, a massagem, baseadas na medicina ayurvédica, que também é uma doutrina de sabedoria, os nossos professores começaram a verificar que havia a possibilidade de utilizá-las também na nossa EF; esses cursos começaram a ser realizados em academias, nas sociedades classistas como o SESC e o SESI, e em hotéis em convenções com mestres internacionais, e pouco a pouco a mídia foi divulgando os resultados dessas atividades (...)"(P1-GPU, grifo nosso)

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, P2 considera:

"(...) o lado do alternativo ele se deu pelo fato de serem um pouco diferentes das práticas nossas habituais, de atividade física, como localizada, aeróbica, movimentações com alongamentos específicos, por exemplo, de algumas técnicas ocidentais. Então as alternativas elas vieram, pelo que eu conheço, como uma forma de estar somando, vamos dizer assim, às práticas que a gente já fazia habitualmente aqui. Eu acho que um dos fatores que é uma característica muito forte é que houve uma ponte muito forte entre as técnicas orientais com as técnicas ocidentais, então a gente começou a estudar algumas técnicas orientais principalmente na parte da filosofia, de como eles trabalhavam o corpo, relacionado com mente, equilíbrio, harmonia, na verdade é uma trilogia, que a gente chama de corpo, mente e emoção".

"(...) então começaram a achar o corpo não simplesmente como uma máquina e sim como um elemento que vai estar tendo esta associação entre corpo, mente, equilíbrio e emoção. Então as pessoas começaram a não ver só o lado material, e começaram a ver o lado mais psicológico, psico-emocional, ou psicofísico do ser (...) as pessoas começaram a correr atrás, porque eu acho que, algumas práticas nossas, elas não estavam mais respondendo algumas perguntas que haviam, que as vezes a pessoa chegava a um estresse muito grande, um estado emocional, uma disfunção emocional que somatizava, e acabava tendo patologias. Então as práticas chamadas alternativas, ela vem fazer essa soma, algumas técnicas, por exemplo, a bioenergética, o ioga, tai chi chuan,

ginástica natural, a antiginástica (...) então elas começam a ter essa união entre corpo, mente e chamado espírito, ou emoção, e nisso a gente começou a ter um equilíbrio, e em relação à qualidade de vida, isso acaba melhorando a qualidade de vida das pessoas. Então para mim tem mais essa necessidade (...) os ocidentais, vamos dizer assim, começaram a trazê-las mais por causa dessa necessidade de um equilíbrio maior do ser, nem vou falar que é corpo e mente, porque quando a gente fala corpo está tudo junto, mas do ser.” (P2-GPU, grifo nosso)

Contudo, ao explorar a questão com o objetivo de caracterizar, ou melhor dizendo, encontrar características comuns entre as diferentes PCAs, apenas o P1 fornece elementos para esta compreensão:

“(...) os conflitos existentes nessas práticas tradicionais, não existe uma reflexão para a pessoa saber se ele errou, se não errou, porque que errou, a punição vem em seguida com a cobrança de uma falta (...). Nas PCAs dá-se oportunidade aos praticantes de dizer que ele tem direito ao erro, e se ele tem direito ao erro ele tem direito à autocorreção, isto é, ele é encaminhado a um processo de educação que o leva a tomar consciência do seu próprio corpo, e em seguida operacionalizar as circunstâncias, aspectos e fatores que o levem a melhorar o seu comportamento e conseqüentemente conduzi-lo a uma melhor qualidade de vida (...). A segunda é a singularidade, isto é, (...) essa sua possibilidade de ser observado como um ser incomum, como um ser individual dentro da pluralidade (...). A outra coisa é a inclusão; nas PCAs não se deixa ninguém de fora. A gente trabalha sempre com a possibilidade de pessoas de tamanhos, idades, pesos, compleições físicas diferentes, sexos diferentes, mesmo portadores de deficiência física ou pessoas na cadeira de rodas, dever ter a possibilidade de trabalhar ou de usufruir, de acordo com as suas características pessoais, dos mesmos benefícios que todos os outros normais que pulam, saltam, correm, e andam também podem. O outro é a participação ativa; de acordo com a sua participação ativa, o aluno (...) tem que estar sempre no exercício da função educativa. (...) A outra característica é a pluralidade cultural, que é a possibilidade de você envolver pessoas de várias culturas, de várias etnias como, por exemplo, numa roda, numa dança circular, realizando a mesma dança, os mesmos passos, todos de mãos dadas ou de braços dados ou abraçadas, em torno de um ponto que é o centro e onde todos convergem guardando as mesmas distâncias, quer dizer, todos têm a possibilidade de atingir o centro desse jogo, dessa brincadeira, ou dessa dança de uma forma que todos concorram através de uma democratização de oportunidades. O outro

aspecto é o da co-educação. Através das PCAs o aspecto co-educativo que é da formação de turmas mistas fica facilitado, porque homens e mulheres jogam juntos, brincam juntos, fazem ginástica juntos, nadam juntos, apoiam-se mutuamente e não são divididos em turmas masculinas e turmas femininas. O outro é a cooperação, que eu já falei, mas é interessante frisar, onde as pessoas trabalham de forma a ajudar-se mutuamente, sempre em busca de um objetivo comum, diferentemente do esporte tradicional, da dança tradicional, onde existe um aspecto de exibição ou de comparação e conseqüentemente da eliminação dos perdedores. Então não há eliminação dentro das PCAs. O outro aspecto é o da afetividade. Nos jogos e desportos tradicionais, (...) essa afetividade é feita (...) através da violência, através da intransigência e da não concordância com os pontos de vista contrários. Nas PCAs a afetividade desenvolve-se de uma forma em que existe uma comunhão de idéias e portanto existe a aceitação da pessoa pelo grupo e a aceitação do grupo pela pessoa (...) trabalhando melhor as diferenças e as semelhanças, é por isso que a pessoa é aceita como um ser singular, já que nem todos tem a mesma formação, a mesma educação, as mesmas experiências de vida (...). O outro aspecto das PCAs é a cidadania. Nos esportes tradicionais a cidadania é vista como 'o meu time' ou 'o time da minha cidade' ou 'o time do meu país', e nas práticas alternativas é visto como uma integração dessas pessoas, dessas atividades (...). O outro aspecto é a paz. As práticas alternativas buscam a paz, já que vêm de uma forma baseada na meditação, na oração, na ligação do movimento com a espiritualidade e, portanto com a transcendência do ser humano; é o caso da influência dos arquétipos hindus, chineses, dos povos árabes em geral. Outro aspecto também importante, das PCAs, é a ludicidade, compreendida como tendo as atividades com um fim em si mesma (...) essa ludicidade é vista como um processo de integração, um processo de união, onde a alegria é a principal finalidade e não a vitória (...) uma das características das PCAs, importante, também ligada à diversidade cultural e à pluralidade cultural, é essa possibilidade de você trabalhar com a oposição dos conflitos. Você opõe conflitos, mas você consegue aceita-los, a convivência com os conflitos. Você trabalha não só com o seu lado positivo mas trabalha também com o seu lado negativo, (...) das suas manifestações pessoais, sociais e culturais (...). Outra característica é a volta pra si mesmo, para o interior de si mesmo, valorizando-se a interioridade das pessoas, e, portanto a sua motilidade, que é o que acontece da pele para dentro. A relação dessa motilidade com a motricidade é o que acontece da pele para fora, (...) é o correr, saltar, arremessar, dançar, jogar, brincar, e estabelecendo uma conexão entre as duas você chega a uma boa corporeidade, e finalmente à transcendência que alguns chamam de espiritualidade. Por isso que algumas PCAs tem o processo de meditação incluído no seu planejamento, seja antes ou depois das

atividades; e às vezes a meditação é a própria atividade, como é o caso do tai chi, do aikidô ...” (P1-GPU, grifo nosso)

Ao observar estas considerações, nota-se que alguns dos elementos citados como características estão mais ligados aos objetivos de algumas “atividades alternativas” que podem ser propostas em aulas ou sessões, do que com a caracterização propriamente dita das PCAs, como é o caso de aspectos como: ludicidade, oposição de conflitos, cidadania, participação ativa e cooperação.

Entretanto, nota-se também algumas semelhanças com as respostas dos participantes dos outros grupos, como o aspecto da inclusão e da afetividade (P1-GPEB), da transcendência, espiritualidade e “*busca de si*” (P1-GM), equilíbrio (P2-GPU), influência das culturas orientais (P1 e P2-GM; P2-GPU) e o *holismo*, ou integralidade do ser humano, com praticamente todos os participantes citados.

Grupo 4 – GPP

Os participantes deste grupo caracterizaram-se por apresentar respostas mais concisas, denotando uma organização diferente dos demais em suas idéias e pontos de vista. Merece destaque a fala do P1 que, em suas considerações distanciou-se das do discurso apresentado pelos demais, analisando as PCAs com um enfoque voltado para as questões culturais e sociais deste movimento:

“Elas são um conjunto heterodoxo de saberes, técnicas e práticas ligadas à corporeidade. Corporeidades não oficiais, principalmente não oficiais na modernidade ocidental. (...) Em princípio elas seriam uma recusa à modernidade. Para mim, as PCAs e todo o universo alternativo, que não se restringe à práticas, mas a outras sensibilidades, a maneiras de agir, sentir e pensar, que através de

outras culturas, ou através de traços culturais pré-modernos, ocidentais mesmo, procuram recusar ou retrucar a modernidade. É assim que eu entendo a mensagem destas práticas.” (P1-GPP)

Para o P2, as PCAs se definem de forma literal:

“(…) é sempre difícil estar definindo as PCAs. Eu procuro passar, assim, pelo texto mesmo, práticas, corporais alternativas. Se são alternativas, são alternativas à alguma coisa, então eu acho que depende muito do contexto ao qual elas estão relacionadas. São práticas, eu acho que são essencialmente práticas, então embora haja teorias que iluminem esses trabalhos alternativos, a maior parte deles surge no contexto da prática, então é uma preocupação muito prática e não tanto teórica. A teoria, no caso da antiginástica por exemplo, ela é um respaldo para a prática que a Thérèse Bherterat desenvolve. São corporais, quer dizer, trabalham essencialmente com a questão do corpo, o corpo é o objeto de intervenção. Então eu acho que o que chama mais atenção numa definição destas práticas alternativas é a questão do ser alternativo. Ser alternativo em relação a que. Neste mesmo contexto, existem as terapias corporais que podem ser alternativas ou não. Então eu acho que hoje as terapias corporais, no campo da psicologia já foram alternativas. Hoje, na psicologia se considera o trabalho corporal, mas ainda dentro do campo das terapias corporais existem alguns trabalhos mais alternativos do que outros. Então eu acho que é uma coisa que vai evoluindo. Agora, é um campo terapêutico, diferente então das práticas alternativas, que elas não têm uma preocupação meramente terapêutica, mas eu acho que elas têm uma preocupação educativa também que as terapias talvez não tenham tão claras. (P2-GPP, grifo nosso)

Ao observar as falas dos participantes deste grupo em especial, nota-se que o entendimento do corpo, ou da corporeidade está ligado ao contexto ao qual ele pertence, dando pistas de que isto está mais ligado ao *momento histórico*, de (re)evolução social, do que propriamente do lugar onde se originam as PCAs, ou contraposições entre o ocidente ou o oriente.

Questão 3 - As PCAs possuem um corpo de conhecimentos (teoria ou respaldo científico) próprio?

Nesta questão, os participantes do estudo tiveram opiniões diversas que variaram entre reconhecer teoria ou respaldo científico como descrição histórica e técnica, identificar teorias específicas construídas para cada PCA, a necessidade de maiores estudos sobre o assunto, demonstrando uma falta de unidade no que diz respeito ao caráter geral das PCAs. Contudo, vamos apresentaremos as respostas a seguir.

Grupo 1 – GPEB

Neste grupo, os participantes apresentaram respostas distintas, permeadas ora pelo reconhecimento de um corpo de conhecimentos restrito a determinadas práticas corporais, ora pela compreensão de corpo de conhecimento como aporte histórico e descrição técnica. Como aponta o P1:

“Olha eu acredito que sim, porque a massagem, por exemplo, que é o que eu tenho um pouquinho de conhecimento, é como qualquer outro tipo de conhecimento: ela necessita de estudo, ela tem um porquê, ela tem um histórico, ela tem uma relação social, ela tem datas pra você se situar no tempo, de onde que veio, tem técnicas, tem nomes. Então são estudos mesmo, não dá pra você assim, ser uma coisa muito superficial quando você quer conhecer mesmo o desenvolvimento deste trabalho corporal. Então tem ritmos diferentes, é um outro tipo de espaço que você ocupa na quadra, você tem que sistematizar isso, tem que planejar tudo isso, tem que levar em consideração tudo, a comunidade com quem você está lidando, a clientela, a direção, então ela tem um conhecimento sim, ela segura o teu conhecimento”. (P1-GPEB)

Na fala do P1, evidencia-se uma compreensão sobre corpo de conhecimentos que se prende aos aspectos das técnicas e das descrições históricas, porém atenta para o fato da necessidade de obter estes conhecimentos como forma de viabilizar a utilização das PCAs como conteúdo. Já o P2 compreende que:

“Depende, algumas sim, algumas não. Por exemplo, no caso da hata-ioga, existe certos estudos científicos, não digo tanto aqui no Brasil, mas na Índia tem umas Universidades de ioga e eles pesquisam, eles estudam os efeitos respiratórios, que o pranayama, a respiração a ioga pode fazer; os efeitos que a meditação tem no indivíduo. Tem um estudo científico referente a isso. Certas posturas, o que vai beneficiar o que pode prejudicar. Quanto às outras eu não posso assim, responder. Existe assim, um conteúdo filosófico por de trás, mas científico das demais eu não posso falar”.

“(…) eu tive a oportunidade de assistir até algumas reportagens, fazendo cirurgia na Índia, através de anestésias com agulhas. Então é uma coisa assim que tem algum efeito, a gente não pode desmerecer isso, é tão verdade que como eu já disse, a própria medicina está usando isso atualmente”. (P2-GPEB)

Para este participante, a questão da *produção científica* se restringe ao estudo dos efeitos de práticas específicas, como é o caso do ioga ou da acupuntura, por exemplo. Para outras abordagens, o participante reconhece os conhecimentos de cunho “filosófico” presentes em algumas PCAs.

Grupo 2 - GM

Para esta questão, as considerações dos participantes deste grupo, incidiram sobre dois pontos divergentes: o primeiro descreve que nas PCAs há uma produção de pesquisas isoladas, pautadas ou baseadas, geralmente em experiências pessoais, carecendo, portanto, de teorias mais gerais que fossem capazes de *congregar* as diversas práticas. O segundo indica que existem inúmeros estudos científicos, preocupados em investigar diversos aspectos da PCAs, e as elevaram, do *status* de senso comum ao de teorias reconhecidas. Vejamos as respostas:

“Eu diria que, o que a gente tem geralmente, e eu sinto essa falta, eu senti bem quando fiz a minha pesquisa de mestrado, a gente tem pesquisas isoladas. Então a gente tem a construção da teoria da Eutonia, a gente tem a construção da teoria do Método

Feldenkrais, a gente tem a construção do self-healing, ou da Antiginástica, e geralmente são construções muito baseadas em experimentações, geralmente pessoais, então os autores geralmente eles vivenciaram aquela situação, experimentaram em situações, inclusive, terapêuticas, no extremo de alguma doença, tal, lançam mão da construção dessa perspectiva de prática específica, mas eu não tenho ainda, pelo menos o que eu tive contato, são reduzidíssimos os estudos que dão amparo teórico, científico, conceitual, de sustentação, que congregue essas distintas, práticas. Então há uma independência na construção individual, mas na coletividade, o que pra mim seria uma, talvez esse corpo de conhecimento, se ele teria um fio condutor mais claro, isso eu acho que ainda não tem, particularmente no Brasil, eu acho que isso é bastante reduzido, e se nós fossemos falar de EF, ele é quase que inexistente, a gente não”. (P1-GM, grifo nosso)

Notamos que o P1, não considera que exista a consolidação de um corpo de conhecimentos que dê respaldo para as PCAs, no que diz respeito à sua *coletividade* ou as diversas abordagens deste universo amplo. Entretanto, admite que as construções das teorias se dão enquanto pesquisas isoladas.

Em contrapartida o P2 considera:

“(...) com certeza a gente tem muitas publicações já, não digo só na área da EF, mas de modo geral tem muitas pesquisas, muitos relatos científicos, em relação às práticas ou mesmo ao que prega as práticas, inclusive em termos de estudos mais na área médica também, que desenvolve as práticas alternativas. Então respaldo científico com certeza tem”.

“As PCAs hoje deixaram de ser somente conhecimento do senso comum para serem estudadas nos seus aspectos históricos, sociológicos, curriculares, médicos, psicológicos, terapêuticos, educativos etc. A gama de estudos científicos na área já é grande, principalmente porque diversos profissionais as estudam dando embasamento teórico às práticas”. (P2-GM)

Evidencia-se, portanto, que não há concordância entre as opiniões dos participantes deste grupo, o que demonstra a falta de critérios precisos para definir as PCAs de maneira que elas formem um conjunto homogêneo de conhecimentos e técnicas.

Grupo 3 – GPU

Ambos os participantes deste grupo, identificam na *medicina tradicional chinesa* o respaldo científico para as PCAs, admitindo que este conhecimento advém da prática, e portanto é um conhecimento acumulado através dos tempos, como demonstra o P1:

“Assim como os esportes tradicionais foram criados sem esse respaldo científico, ou se alguns têm esse respaldo científico através da fisiologia, da anatomia, da psicologia, da sociologia e da fisiologia, as PCAs também tiveram esse mesmo respaldo, que é o acúmulo de conhecimento humano durante tanto tempo pela experiência. Um médico e professor chinês de acupuntura, depois de trabalhar com os meridianos de uma forma como a medicina chinesa vinha fazendo há tanto tempo, verificou através da eletromiografia ligando esses pontos dos meridianos ao sistema nervoso, que eles correspondiam ao mesmo caminho que fazem os nervos, e que, portanto eles seguem algum caminho, um caminho claro, um caminho condizente, um caminho coerente com aquilo que se fala de energia, e o caminho da energia é o caminho da inervação, portanto das conexões sinápticas que se formam a medida em que as informações se processam ao longo do corpo, e essas PCAs têm ganhado o respaldo científico mas estão sendo estudadas aos poucos. Pouco a pouco a própria medicina tradicional as vêm incorporando, como é o caso da faculdade de, a UNIFESP em São Paulo que tornou a acupuntura como uma prática médica, e parece-me que também já aceitou a homeopatia também, que são práticas alternativas”. (P1-GPU, grifo nosso)

No discurso do P2 torna-se difícil identificar o entendimento do que seja o corpo de conhecimentos das PCAs, entretanto, encontramos indícios de que isto está relacionado com a medicina tradicional chinesa:

“Eu acho que sim. (...) se você for pegar pelo menos o que as práticas alternativas fornecem em relação a conteúdo e a conhecimento do ser, ela tem um caminho bem amplo, e principalmente no que diz respeito à parte de, como posso dizer, de como a pessoa estar lidando com o próprio corpo e como ela pode estar passando isso, por exemplo, pros alunos ou pra pessoa que ela esteja trabalhando. (...) Então o conteúdo, ele é muito amplo. Então, por exemplo, se você estudar realmente as práticas

alternativas, eu acho que você tem que estudar desde medicina tradicional chinesa, como eles fazem toda essa relação com o corpo e equilíbrio da natureza, como isso é processado em relação à parte imunológica do ser e como que as coisas externas vão estar influenciando no lado interno mesmo. Agora, é claro que tudo isso tem um tempo, na verdade se você for trabalhar dessa forma você vai ter a vida inteira para fazer isso, então aí teria que estar afunilando em alguns momentos e especificando, por isso que eu acho que é importante a pesquisa, porque aí, a pesquisa você vai estar pegando, cada pedaço em cada momento, em cada situação, e estar realmente aprofundando cada detalhe”. (P2-GPU)

Apesar desta concordância em termos de considerar os conhecimentos da medicina tradicional chinesa, os participante parecem ter demonstrado isto como um exemplo de conhecimento das PCAs, não deixando explicito se existe um corpo de conhecimentos comum a todas elas.

Grupo 4 - GPP

Neste grupo a resposta do P1 apontou para duas perspectivas diferentes: de que as PCAs não possuem corpo de conhecimentos próprio, ou de que possui dependendo do que se considera como sendo *corpo de conhecimentos*:

“Não. Se você restringe corpo de conhecimento ao universo científico, eu diria que não, entende? Porque você deve estar pensando em termos de ciência moderna. Agora, existiu ciência na Babilônia, existiu ciência na idade média, existiu ciência na antiguidade. Então aí se você ampliar a concepção de ciência para além dos parâmetros da modernidade, da racionalidade científica, então certamente as PCAs podem se constituir ciência, mas não nos moldes estreitos da ciência moderna, que é o parâmetro da Educação Física”.

“É, porque, ciência e conhecimento pra mim se confundem, entende? Na minha teoria do conhecimento eu não faço aquela divisão entre ciência e senso comum, ciência e conhecimento ordinário; eu acho que toda pessoa que tem cultura tem algum tipo de ciência, o ser humano, todo ser humano tem cultura”. (P1-GPP)

Partindo destas considerações, o P1 deixa à critério do leitor conceber se as PCAs possuem um corpo de conhecimentos próprio, já que este pode ser entendido tanto dentro quanto fora dos moldes da ciência moderna.

Para o P2, as PCAs possuem corpo de conhecimentos, porém constituem-se como “*corpos*” de conhecimentos, já que estes são construídos a partir das características próprias que fundamentam cada uma das diferentes abordagens, ou práticas:

“Sim. Isto eu vejo da seguinte forma: há um conjunto de características que definem, ou que constituem estas práticas alternativas, um pouco dentro daquilo que eu falei pra você, mas cada uma delas, cada uma das práticas alternativas, ou cada uma das técnicas ou métodos de trabalho alternativo, eles têm uma característica própria, então têm os seus objetivos, têm outros tipos de trabalho especializado, a forma prática, o tipo de material, então elas são bem específicas nesta constituição. Mas por outro lado, elas têm um corpo de conhecimento que as torna alternativas, como se colocássemos tudo dentro de um mesmo saco. Por isso (...) a dificuldade é justamente esta, que quando você vai falar das práticas alternativas a gente sempre fala deste geral, e isto eu enfrentei também no mestrado. Quer dizer, falar dos alternativos, mas você precisa adentrar uma prática específica, conhecê-la por dentro para ver as contradições, as contribuições que ela poderia ter, então eu acho que valeria a pena um estudo assim aprofundado de cada uma. Pegar a Antiginástica, pegar a Eutonia, pegar a Massagem, pegar o Método Feldenkrais, cada um deles, e fazer uma inserção por dentro, pra se fazer uma coisa geral”. (P2-GPP)

De forma geral, as respostas para esta questão foram muito diversificadas, dificultando uma possível associação entre os participantes ou entre os grupos. Os participantes P1-GM e P2-GPP, apontaram para as diversas construções de conhecimentos presentes neste universo, atentando para o fato de ser muito difícil uma comunhão entre as práticas diversas. Ambos os participantes do GPU consideraram aspectos da medicina tradicional chinesa,

porém sem aprofundar as suas considerações. Os demais participantes apontaram para a importância de pesquisar as PCAs e de como isto pode ser utilizado para operacionalizar aulas com esta temática. E apenas o P1-GPP considera que a constituição de um corpo de conhecimentos depende da ótica utilizada como parâmetro ou como critério de pensamento.

Questão 4 - Qual o perfil do profissional das PCAs?

As respostas dadas a respeito do perfil do profissional das PCAs não demonstraram muita clareza em definir as questões relativas à formação ou à instrução específica para este espaço de atuação. Ao invés disto, as questões que mais apareceram são relativas ao perfil *pessoal* das pessoas que trabalham com as PCAs, ligados ao estilo de vida e crenças pessoais.

Grupo 1 – GPEB

Para este grupo, o perfil das pessoas que trabalham com as PCAs está ligado ao que parece ser um “estilo de vida” diferente dos demais profissionais, tanto da Educação Física, como em outras áreas, tendo uma preocupação com as questões da *alteridade*, da saúde e da introspecção. Além disso, a formação específica não está ligada, necessariamente, ao nível Universitário. Para o P1:

“Olha, na quadra, assim, que eu conheço são poucos. Somos em um número bem pequeno, e o perfil é assim, por exemplo, eu, meu perfil, do pouco que eu conheço, a gente já pratica isso até antes de dar aula, antes de ter iniciado a nossa carreira na quadra. Então você já tem uma vivência, de massagem, há muito tempo. Não é uma coisa assim que eu aprendi na faculdade, nem aprendi quando eu estava dando aula; eu já tenho essa prática até

antes de iniciar o curso da faculdade. E geralmente conversando com os professores que aplicam, gostam, tentam aplicar, mais é pra fugir um pouco dessa coisa muito forte da competição, (...) são pessoas que passam por outras experiências corporais, sente, percebe que dá pra incluir no plano de aula, e aí tenta trabalhar, mas o que dá pra mim falar é isso. É que é uma formação que eu não tive em nenhuma faculdade em nenhum lugar, é tudo uma formação à parte, e aí com o tempo eu fui elaborando o que cabe na quadra e o que não cabe na quadra, o que eu posso fazer que o aluno aceita, que vai se ligar com o conhecimento dele e eu vou adequando esse conteúdo, mas eu não sei se tem assim, um 'x' perfil não". (P1-GPEB)

Quando indagado se haveria alguma característica em comum entre estas pessoas, o P1 respondeu:

"O que é comum entre nós, eu acho que nós adoramos o sentido tátil, o tato, o contato. Olha, nós somos pessoas assim, numa grande maioria que eu tenho o meu contato, que dá opção para outros tipos de tratamento que não seja exclusivamente alopátia. Eu, por exemplo, e essas pessoas que eu conheço, meus amigos com quem eu tenho contato, a massagem pra nós é cura, a massagem pra mim, ela sempre foi terapêutica. E nunca me preocupei assim em estar conhecendo outros ramos da massagem. Tem os que fazem com outras finalidades, mas pra mim, a vida toda eu uso a massagem como terapêutica, tanto receber, com alguns problemas de corpo, dores principalmente coluna, como tratar os meus pacientes. Então é isso, quando você faz um outro tipo de opção de cura, acaba realmente procurando essa cura mais natural possível, esse trabalho com massagem, uma alimentação mais natural, um pouco de ioga, bastante alongamento, homeopatia, biodança, são estas práticas que elas tão incluídas nas terapias corporais." (P1-GPEB)

Na fala do P1, podemos identificar as questões ligadas à saúde e ao estilo de vida *alternativo*, que buscam a cura em métodos mais *naturais* de tratamento. São pessoas que trabalham com as questões alternativas até mesmo antes de fazerem uma opção de formação, neste caso professores de Educação Física, e que passaram por "*outras experiências corporais*", que se subentende por outras experiências em relação aos esportes ou a ginástica.

Para o P2, são:

“(...) profissionais diferentes dos demais, se eu falar que são iguais é mentira. Tanto é verdade que quando eu fui fazer o meu curso de hata-ioga lá em São Paulo, na FMU, de oitenta alunos, dez eram de EF. Talvez seja uma questão cultural de incentivo, porque geralmente as práticas dentro da EF estão dentro de uma coisa assim mais esportiva, mais de fitness, mais modismo. Então as pessoas quando entram numa introspecção, numa reflexão, como é o caso de algumas práticas alternativas, aí já limita o número das pessoas que gostam disso. As pessoas têm uma visão diferente de mundo, de filosofia de vida, então isso daí, são poucas as pessoas que se interessam normalmente”. (P2-GPEB)
 “Bom, no nível profissional, eu vejo eles assim, umas pessoas preocupadas assim, com a qualidade do ser humano, com o bem estar do ser humano, ele não está preocupado assim na quantidade, na performance, do que o cara pode desempenhar, pode até trabalhar pra isso, mas são pessoas que estão preocupadas com a melhora do mundo, com a melhora dele, do vizinho, do próximo, do seu aluno, ele está preocupado com o conjunto. Então eu vejo essa preocupação das pessoas que trabalham com isso (...)”. (P2-GPEB)

Através desta fala, o P2 dá ênfase nas características pessoais de *introspecção* e *alteridade* das pessoas que trabalham com as PCAs, alegando que estas seriam pessoas preocupadas com a *qualidade* do ser humano, com a *melhoria do mundo*, que se preocupam em *melhorar* as outras pessoas, seus alunos e seus vizinhos.

Com isso identifica-se que, para os participantes deste grupo, as questões de cunho pessoal sobrepõem-se às de caráter profissional, de formação, sendo que, desta maneira ficam evidentes as motivações pessoais que levam à procura das PCAs, como estilo de vida, ou como espaço de atuação para o trabalho.

Grupo 2 – GM

Para este grupo, também prevalecem as questões ligadas ao estilo de vida e de motivações pessoais, entretanto, a religiosidade é apontada como uma característica deste perfil, já que muitas vezes é um ponto comum para os *alternativos*. Para o P1:

“(...) o perfil do profissional que trabalha com essas práticas, eu to falando do perfil que é da EF especificamente, são pessoas que estão voltadas mais para essa educação dos sentidos, educação do corpo, que acredita nesses micromovimentos como mudança mesmo orgânica significativa, que tem então essa concepção, mas é uma concepção mais corporal. Eu diria que os profissionais que não são da área de EF e que atuam na área das PCAs, eles têm um viés, eu diria, muito relacionado a religiosidade, então uma pessoa com tradição budista, ela talvez esteja mais aberta ao ioga, ou um chinês, ou japonês, ou de outras tribos mais voltado para a questão dessa dimensão espiritual mesmo. Então não é que eu percebo o profissional da EF quando vai trabalhar com estas práticas, ele não tem esse viés, o viés ele é olhar para a pessoa, pensar no bem estar, tem um caráter terapêutico grande, que eu também sempre fico na dúvida que eu acho também que o nosso papel não é só esse. Também é de permitir que a pessoa conheça sobre o próprio corpo, não só intervenha na saúde, ou da preservação ou da prevenção, através até da cura fazendo alguma atividade (...) definiria um pouco o profissional da área pra atuar, nesse sentido de permitir que a pessoa se conheça, se auto-conheça, saiba dos seus limites, e construa mesmo um conhecimento corporal, um conhecimento que não é teórico, que não é de livro, é de si mesmo (...). Eu acho que isso, pra mim assim, olhando pro conteúdo, eu acho que é a maior contribuição, e aí não é em termos terapêuticos, isso é em termos de formação, de conhecimento do o próprio corpo”. (P1-GM)

Adotando um sentido semelhante em sua resposta, o P2 considera mais importante as motivações pessoais para o perfil de quem trabalha com as PCAs, do que a sua formação propriamente dita, como segue:

“Eu acredito que este perfil seja traçado pela percepção comum de estilo de vida destas pessoas e não pela área de formação profissional, mesmo porque, já encontrei desde matemáticos, físicos, até médicos, fisioterapeutas psicólogos, professores de EF, e pessoas sem formação universitária trabalhando na área. Então, o perfil destas pessoas parece ser marcado pela busca da

evolução interior, pela melhor qualidade de vida, por adotar hábitos saudáveis na alimentação, no relacionamento com si mesmo e com as pessoas que os rodeiam, com a natureza. Então, estas pessoas parecem estar mais sensibilizadas com as relações humanas e com a humanidade”. (P2-GM)

Ambos os participantes deste grupo consideram, portanto, que o estilo de vida e as percepções pessoais de mundo são os fatores que permeiam o perfil das pessoas que atuam na área das PCAs, e também, que as motivações de busca *interior* provavelmente relacionados ao “*encontro consigo mesmo*” é que marcam estas percepções.

Grupo 3 – GPU

As questões relativas a interesses pessoais, ou características pessoais para a delimitação do perfil dos “alternativos” permaneceu presente neste grupo, porém as considerações a respeito disto foram mais voltadas para as características pessoais da personalidade, e o aspecto da formação aparece contemplado na fala do P1, como segue:

“O perfil tem que ser o mesmo que o das práticas tradicionais, levando-se em conta a sua consciência, a sua competência e a sua coerência, de preferência através do ensino Universitário. (...) A pessoa que trabalha com capoeira, com o judô, com o aikidô, com massagem, com danças circulares, com dança holística, com ginástica holística, com o tai chi chuan, com o kung fu, com watsu, com shiatsu, com do in, com zen shiatsu, devem ter a mesma formação que qualquer pessoa que cuide de gente. Os cuidadores de gente tem que conhecer o seu corpo e gostar dele, conhecer os alunos e gostar deles, conhecer as PCAs e gostar delas, e conhecer o processo ensino e aprendizagem que a acompanha, e gostar dele”. (P1-GPU)

Em contrapartida, o P2 considera as especificidades concernentes às profissões da área da saúde:

“Então, como eu falei, as práticas alternativas, (...) ela não iniciou dentro de um curso de EF, ela foi na verdade um movimento das pessoas em relação à procurar mesmo uma resposta às crises que estavam acontecendo ali no decorrer da pessoa mesmo, a identificação dela como um ser humano, digamos, entre aspas, “complexo”. Então, o que aconteceu é alguns educadores físicos eles abraçaram a essa corrente, ‘*perafí*’, fala sobre corpo, fala sobre motricidade humana, fala sobre todo o lado de cinesiologia, fisiologia, estados emocionais, é, disfunção de órgãos, o que for, então começa a ter a preocupação de começar a estudar de forma mais científica, mas o que aconteceu, cada área puxou pro seu lado e a EF foi pro lado de trabalhar, por exemplo, fortalecimento muscular, flexibilidade, coordenação motora, equilíbrio, toda a parte, de coordenação motora grossa, fina, e também a relação com o psicológico (...). Uma boa parte dos terapeutas, ou vamos dizer, dos profissionais que trabalham, que atuam nas práticas alternativas, já vem sendo ou educadores físicos, ou psicólogos, a parte de fisioterapeutas, eu não posso dizer que as pessoas alternativas são só realizadas por educadores físicos.

Quando indagado sobre como seria o interesse comum do “profissional”, independentemente da sua formação, o P2 insiste na questão das especificidades:

Eu acredito que seja o que eu comentei, é, cada uma vai focar uma determinada área, ou determinado ponto, por exemplo, o educador físico eu acho que ele vai mais para a prevenção de possíveis lesões, ou dores ou até mesmo um equilíbrio da pessoa, ou mesmo, eu acho que é assim um conhecimento maior de si, você começa a trabalhar, você começa ter uma consciência maior do seu corpo e com isso você consegue prevenir algumas lesões. Ou até mesmo como eu vou estar trabalhando com uma atividade física da forma mais consciente possível pra que eu consiga um rendimento maior dentro dessa atividade: eu acredito que seja mais a EF para o lado da prevenção (...). Então assim, eu procuro, principalmente nas minhas aulas que é dentro de um curso de EF, diferenciar um pouco, falar: um educador físico não vai curar, ele não é médico, ele não vai diagnosticar (...). (P2-GPU)

Através destes depoimentos podemos observar que, mesmo os participantes apontando enfoques diferentes, nenhum deles define um *perfil profissional*, principalmente no que diz respeito à formação básica ou específica.

O P1 focalizou as características de *personalidade* mais apropriados para um trabalho “com gente”, enquanto o P2 focalizou os conteúdos mais apropriados para o trabalho na Educação Física, além de afirmar o que os demais participantes já apontaram, que é a busca das pessoas por respostas para as suas questões pessoais, ou a “busca interior”.

Grupo 4 - GPP

Este grupo, particularmente, caracterizou-se por compreender melhor como se forma o perfil do “profissional” alternativo, já que os aspectos da formação foram de alguma forma contemplados. Exceção feita ao P1, que se referiu ao perfil profissional indicando a leitura de um trabalho da área:

“Olha, eu acho que você vai encontrar uma boa definição do perfil do profissional das práticas alternativas na dissertação de mestrado da Aline, que eu orientei. Quer dizer, aquilo que está escrito lá eu endosso, eu assino embaixo”. (P1-GPP)

O trabalho mencionado trata-se de uma dissertação de mestrado cujo tema é: “A formação do profissional das práticas corporais alternativas”, sendo que a sua referência é NICOLINO (2003). Porém, ao investigar sobre o perfil dos “profissionais alternativos” neste estudo, constatamos que não há uma definição precisa, conclusiva quanto a isso, entendendo-se o perfil profissional como uma *trajetória de preparação para o trabalho direcionado às PCAs*. Segue um trecho desta definição:

Em suma, a análise do perfil profissional contempla alguns aspectos interessantes, visto que, dentre as entrevistadas, apenas uma tem 9 anos de trajetória profissional – todas as outras afirmam ter mais de 10 anos. Com isso, a busca de novos saberes e conhecimentos resgatados de fontes não científicas e científicas, bem como uma visão total do ser, que contemple corpo, mente e espírito, são expressões marcantes destas

profissionais que, além de inovar com suas escolhas, criam arranjos originais de trabalho, que marcam desde um espaço especialista em uma prática até profissionais que integram em seu trabalho a parte espiritual, científica, fonte de saberes milenares advindos do oriente, conhecimentos antigos, populares e indígenas. (NICOLINO, 2003, p. 97)

Sendo assim, os elementos encontrados em NICOLINO (2003) para essa definição permitem o delineamento de algumas *trajetórias de vida*, e *perfis pessoais*, que, demonstraram uma certa inconsistência na preparação profissional, na qual os direcionamentos se dão por interesse pessoal em *fazer cursos*, ou no caso da ioga, pautado em uma doutrina baseada na relação mestre-discípulo de vários anos. Sobretudo, as motivações das pessoas em recorrer às PCAs, estão associadas a mudanças no estilo de vida, “filosofia” de vida, busca pela cura ou por si mesmo, sendo que, são pessoas ligadas às mais diversas áreas do conhecimento, em termos de formação em nível superior ou pessoas com formação básica.

Em contrapartida, o P2 colocou-se a respeito do perfil profissional dos alternativos da seguinte forma:

“De maneira geral, são profissionais que vêm do campo médico. São fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, e alguns professores de Educação Física que eu conheço também, mas professores de Educação Física que buscam isto, esta formação, fora da Universidade. Eu acho que os cursos de Educação Física, são muito raros os cursos que tem um olhar para estas práticas alternativas, então esta formação ela ainda se dá fora da Universidade, então mesmo os profissionais da Educação Física, ou os profissionais da fisioterapia e tal, eles normalmente fazem esta formação em escolas específicas. Então cada uma destas práticas alternativas tem um processo de formação que dura um tempo considerável, e que faz com que as pessoas vão buscar os centros e os institutos específicos em formação. (P2-GPP)

Considerando todas as respostas para esta questão, observa-se que o perfil dos “profissionais” ou das pessoas que trabalham na áreas das PCAs não é claro, determinado. Parece que a formação ou a justificção para atuar nesta área está mais ligada às questões de características pessoais do que com cursos ou graduações que as pessoas realizam, apesar de que, de maneira geral os alternativos estão ligados à grande área da saúde.

Entretanto, damos destaque ao fato de muitos participantes apontaram que os “profissionais alternativos” são provenientes das mais diversas áreas de formação ou profissões, ou até mesmo sem formação profissional, o que foi corroborado com os resultados do trabalho de NICOLINO (2003).

Questão 5 - Qual o seu espaço de atuação ou intervenção?

Para esta questão, o entendimento dos participantes girou em torno, tanto do tipo de atividade “permitida”, ou usualmente adotada pelos alternativos, como do *lócus* no qual estas atividades são realizadas, ou locais de trabalho mais comuns.

Grupo 1 – GPEB

Na fala do P1, fica mais evidente a questão do local de atuação, sendo que este descreve alguns destes locais nos quais podemos encontrar uma ou mais atividades alternativas:

“(…) a gente trabalha assim, no meu caso que sou professora da rede estadual, eu trabalho na quadra. Na escola os professores pedem, na própria reunião de htpc, eu faço as técnicas de relaxamento e de massagem. Eu dou curso pra Secretaria do Estado de São Paulo, pra particulares; atua-se em clínicas de

fisioterapia, clínica de psicologia, (...) é comum você encontrar com psicólogos atuando com essas práticas, e é comum você encontrar com fisioterapeutas, professores de Educação Física. É comum você encontrar com as pessoas que estudam estética, em clínica de estética, isso é comum. E particulares, particulares em casas, em espaços que se abrem dentro de casas pra atuar; mas principalmente são esses espaços. É um trabalho que ele ainda tá um pouco fechado. Tem essas práticas de dança (...) danças que tem um sentido mais hipnótico, um sentido mais de integração, você já vê isso acontecer em algumas praças públicas, que também, nessas práticas corporais também conta essa dança que na realidade ela não é tão comum. Então você vê essas coisas em espaços, começa-se a ver alguma coisa assim em espaço aberto. Mas ainda é meio fechado. Mas em jardim público tem as práticas de *liang gong, liang c'hi*, a gente vê isso acontecendo já, já existe joga em espaços tipo, filantrópicos, já vi isso em asilos, já vi um grupo de pessoas atuando, já existem cursos dentro de faculdades que é só de massoterapia, (...) é isso". (P1-GPEB)

Em contrapartida, o P2 aponta alguns locais de atuação, mas aponta também as delimitações dentro da área da saúde, e aponta algumas características do perfil profissional:

"Pode ser clínicas, são spas, são academias, tem vários centros destes tipos tratamentos de saúde, tão usando esses espaços". Geralmente a gente vê, por exemplo, na área de massagem tem muitos profissionais que eram da fisioterapia, que eram da EF, caindo na massoterapia. Eu tenho mesmo um amigo meu que é da EF e está na área de acupuntura. Médicos, entendeu? Então são várias áreas, mas depende de cada área da saúde, de pessoas que vieram da área da saúde. E também, vejo também, é aí que complica um pouco as coisas, quando eu disse pra você que tem pessoas com o intuito sério nas práticas alternativas, tem pessoas charlatãs também, que são pessoas com intuito só de ganhar dinheiro, então a pessoa não tem nem formação nenhuma, ela fez um cursinho lá e abre uma clínica de massagem, ela abre uma coisa (...). Então essas coisas, precisa tomar cuidado. Elas precisam ser assim, muito sérias, porque afinal de contas está lidando com o corpo da pessoa, então é uma coisa que esse modismo às vezes é prejudicial". (P2-GPEB)

Ao indicar estes *espaços*, os participantes nos apresentam uma configuração, em termos de atuação, refletidas nas questões da saúde e do bem estar. Mas apesar de atentarem também para o modismo implícito nestas práticas

- pela ascensão social das questões ligadas à saúde e ao bem estar e também à dimensão do prazer – apontam a filantropia e a atuação em lugares públicos e abertos, que pela contradição denotam a diversidade proveniente de uma *mistura* de visões de mundo, concepções de vida e (re)significações da existência.

Grupo 2 – GM

Para este grupo evidenciam-se os tipos de trabalhos realizados e os locais nos quais estes se realizam, como segue, com a fala do P1:

“Então, que eu tenho notado, (...) primeiro que eu defendo a atuação dele também na escola, mas num âmbito mais abrangente, da EF Escolar como carro chefe que usaria os outros vários conteúdos da cultura corporal de movimento, mas fora onde eu tenho visto e que eu acho que também é possível de fazer um trabalho assim, eu acho que em academias, em clubes, em espaços alternativos, o que eu tenho visto eu acho que é, são esses espaços de atuação e de intervenção, concretamente”. (P1-GM)

O P2 destaca sobre as áreas de atuação:

“Olha, no caso, de psicólogos, por exemplo, e fisioterapeutas eu acredito que eles, vão agir mais numa forma de terapia, de recuperação. No caso de educadores muitas vezes eles vão agir na prevenção, em qualidade de vida. Então eu acredito que está diferenciado entre os profissionais que trabalham, por exemplo, com psicoterapia, já numa reabilitação, e outros que trabalham na prevenção, na área mais educacional”. (P2-GM)

E sobre os locais de atuação:

“Eu acho que também é bem diferenciado, no caso, das pessoas que tem um consultório, que trabalham na recuperação, reabilitação. Pode ser em consultórios; em caso de educadores eu acho que é mais o dia a dia, inserindo as práticas corporais como um estilo de vida, como uma forma de educação; e no caso de, em termos de qualidade de vida, aí em aulas abertas, nas mais variadas aulas”. (P2-GM)

No caso deste grupo, aparecem em destaque que as PCAs podem ser utilizadas como forma de *educação*, no conteúdo da Educação Física, com

intuito de promover a prevenção (de lesões ou doenças, não fica claro), e qualidade de vida.

Grupo 3 – GPU

Para este grupo, as respostas permearam tanto a dimensão do campo de atuação quanto dos locais de atuação, como se evidencia com o P1:

“Eu acredito que o espaço, o local, a extensão, a dimensão da prática das PCAs é a maior possível. Nós já estamos usando com as pessoas portadoras de bronquite aqui na UNESP a massagem e a ginástica holística. Os alunos têm trabalhado em hotéis, em acampamentos, aplicando alguns desses fundamentos também. As próprias equipes de futebol, de basquetebol, de voleibol têm recebido aulas de dança para poder tornar o indivíduo mais flexível, pra fazer futebol e portanto não se machucar tanto. Têm trabalhado com meditação, com relaxamento logo após os jogos pra poder realizar um processo mais rápido e mais completo de recuperação. Nos próprios nos hospitais, nas clínicas para idosos, para mulheres grávidas, para bebês recém-nascidos (...)”. (P1-GPU)

No sentido da atuação, o P1 dá ênfase ao *caráter terapêutico*, o que já foi apontado por outros participantes como não pertencente à área de atuação da Educação Física.

Para o P2, o espaço de atuação esbarra na questão da formação, negligenciada pela expansão desmesurada e sem planejamento de cursos sobre as PCAs, muitas vezes não autorizados, o que dificulta um *controle de qualidade* sobre estes, e conseqüentemente sobre os seus profissionais:

“Hoje em dia, é impressionante assim, como as práticas alternativas elas tomaram uma dimensão bem, (...) em qualquer lugar que você vai tem uma clínica que tenha uma técnica em relação a essa visão, fazer com que a pessoa tenha esse equilíbrio entre corpo mente e emoção, isto que eles colocam. Então eu acho que assim, o mercado de trabalho eu acredito que a gente está ainda *de gatinho* mesmo, está andando aos pouquinhos, pra que as práticas alternativas tenham uma dimensão maior (...).

Então a gente está iniciando, (...) aqui no Brasil, (...) o que está acontecendo muito são algumas faculdades, ou cursos profissionalizantes na área de práticas alternativas, como a massagem (...) isso depende do profissionalismo ali mesmo. Tem alguns cursos que não são muito viáveis, têm outros que são, mas aí vai depender do profissional, só que tem que tomar cuidado em relação a essa, como que eu posso dizer, muita gente querendo, por exemplo, eu fiz uma aula de prática alternativa e começo a dar aula, então eu acho que tem que ser aprofundado, acho que deveria ter, sei lá, um local, ou seria uma faculdade ou um curso, sei lá, específico que abrangesse mais todas as teorias ou conteúdos das práticas alternativas e a partir daí sim as especializações, os cursos, mais aprofundado em alguma técnica específica (...), porque ele está meio aleatório aí. Começam a fazer cursos e esse curso você não sabe se são satisfatórios ou não". (P2-GPU)

Para os locais de atuação, o P2 considera:

"O que está sendo muito formado são os espaços alternativos, às vezes chamados terapêuticos, às vezes holísticos, porque eles começam a trazer um pouco a parte do holístico, que está relacionado também com o alternativo, e alguns locais que a gente tem muito são em algumas academias, ou academias voltadas, por exemplo, às artes marciais acaba tendo algumas técnicas alternativas. Também clínicas de fisioterapia, a junção entre a clínica mesmo de fisioterapia com algumas práticas, como a acupuntura e a massoterapia ou até algumas técnicas, e até assim (...), mas já é um campo um pouco mais restrito, em disciplinas de práticas alternativas em algumas faculdades. Então eu conheço algumas faculdades que tem a disciplina na grade curricular da faculdade, alguns cursos de EF, outros de fisioterapia que eu conheço, que tem, que já estão trazendo algumas práticas dentro do lado mais acadêmico, vamos dizer assim". (P2-GPU)

O P2 cita, além dos espaços usuais já mencionados pelos outros participantes, a área do ensino superior, com a introdução de disciplinas alternativas nas grades curriculares dos cursos de graduação, no caso, fisioterapia e educação física.

Grupo 4 – GPP

Neste grupo, a fala do P1 permeou as questões sociais de interação entre as PCAs nas áreas da saúde, ou mais especificamente, do ceticismo presente na medicina moderna, afirmando:

“Elas vêm procurando cobrir alguns espaços que não são atendidos pelas terapias, pelas corporeidades oficiais, que eu entendo que são as áreas da saúde regidas pela ciência moderna. Mas está acontecendo uma coisa muito interessante, porque, essa sensibilidade, a sensibilidade dessa falha da área da saúde, regida pela ciência moderna, está atingindo também médicos, terapeutas, fisioterapeutas, todos os profissionais ligados à saúde. Alguns profissionais ligados à saúde estão sentindo essa falha. Então, mesmo eles estão indo em busca das PCAs. E está acontecendo inclusive uma coisa interessante, que é uma briga pelo mercado. Quer dizer, as áreas ligadas à saúde, estão procurando, estão se apropriando desses espaços. Então você tem os médicos com acupuntura, toda essa legislação voltada para cercar a acupuntura nas mão dos médicos. A psicologia também, já há muito tempo, desde a década de 80 que os Conselhos Regionais de Psicologia vêm se preocupando em cercar o universo, o mercado de trabalho dos psicólogos, com as terapias mais convencionais. Mas também está havendo uma tradução, vamos dizer assim, das terapias alternativas entre os psicólogos e entre os profissionais da área da saúde, está havendo uma tradução para o discurso científico, e a Educação Física também está fazendo um pouco isso. A gente sabe que aqui no Departamento e em outras Universidades, os profissionais da Educação Física estão abarcando o universo das práticas corporais alternativas, embora elas não sejam científicas nos moldes estreitos da ciência moderna”.

Quanto aos locais de atuação, o P1 aponta a complementaridade, na área da saúde, e seus respectivos locais de atuação:

“Então, elas vêm se inserindo com a desculpa de complementar. Quer dizer, tanto na Universidade quanto fora da Universidade, nos hospitais, elas entram pela porta da complementaridade. Isso mostra muito a hegemonia da ciência moderna, quer dizer, as alternativas só podem entrar como alguma coisa ajudando. Neste processo, do meu ponto de vista, elas perdem muito do seu *elã* inicial, do seu impulso inicial que é uma recusa aos limites da modernidade. Mas ao mesmo tempo, na medida em que elas entram com os médicos, os fisioterapeutas abrem as portas para as alternativas, eles estão fazendo coro com essa recusa, eles estão mostrando que eles estão precisando do auxílio dos

alternativos. Porque a gente tem que olhar do outro lado também. Então, nos hospitais, nas clínicas, elas têm entrado como, com a desculpa do complementar. Mas ao mesmo tempo elas também acabam ampliando a visão do médico mais tradicional. É claro que isso não vai pra sala de aula e nem para os manuais científicos, por causa do compromisso ideológico da ciência, ela tem que manter a sua hegemonia. Então é assim que eu entendo esses alternativos, é desse modo. O espaço, geralmente é chamado de espaço mesmo onde eles atuam, pra não confundir com clínica, para não ter problema com a legislação. Mas as pessoas que procuram estão em busca de complementação, de suprir uma falha, um buraco, vamos dizer assim, deixado pela versão oficial da medicina”. (P1-GPP)

Já para o P2, os locais e os espaços de atuação são:

“Bom, acho que onde que eles atuam, sobretudo em consultórios. Eu lembro que eu tinha um colega que era professor de Educação Física, e ele trabalhava numa escola de segundo grau, e tinha formação em Rolfing. Então nas aulas de Educação Física ele nem passava perto das alternativas, mas em consultório ele atendia nas sessões que, cobrava super caro. (...) Então eu acho que, sobretudo esses profissionais atuam assim, em consultórios, alguns atuam como, (sei que tem um nome pra isso) *trainners*, eles fazem um curso e depois ficam habilitados a darem *workshops*, a darem cursos, palestras, fazerem vivências. Aqui mesmo na UNESP a gente recebia, há um tempo muita gente que vinha, que tinha formação e que podia estar fazendo estas práticas, estas maratonas, este tipo de coisas”. (P2-GPP)

Quando indagado sobre uma possível intervenção na escola, o P2

respondeu:

“É, eu acho que esta prática do consultório, por exemplo. Vamos pensar o Rolfing. Acho que é uma prática terapêutica mesmo; a pessoa vai lá porque está precisando de uma reestruturação tal. Levar isso para dentro da escola, com este mesmo aspecto, eu acho que é complicado, sobretudo para o profissional de Educação Física. Acho que o que poderia ser feito é ver o que estas práticas têm como contribuições para a questão da educação do corpo, como o indivíduo pode conhecer melhor o seu corpo a partir destas práticas, e o profissional de Educação Física em aula de educação física estar trabalhando com isso de uma forma mais limitada para a questão da educação do corpo, e não para esta intervenção terapêutica. Eu acho que isto não tem espaço dentro da escola”. (P2-GPP)

Deste modo, foi possível identificar que, para a maioria dos participantes, tanto o espaço de atuação, quanto a área de intervenção estão ligados à grande área da saúde. A partir disto, torna-se possível visualizar o caráter intrinsecamente terapêutico destas PCAs, pois apenas três participantes (P1-GPEB, P1 e P2-GM) citaram explicitamente a escola como espaço para inserção destas práticas, e outros dois (P2-GPEB e P2-GPU) indicaram as academias. Além disto, ao destacar o caráter de complementaridade o P1-GPP o faz com referência à área da saúde, mais especificamente da medicina.

4.2 - A relação entre as PCAs e a Educação Física.

QUADRO 6 – A relação entre as práticas corporais alternativas e a educação física

Questão 2- <i>Qual a relação existente entre as PCAs e a Educação Física? Por favor, explique.</i>		
Participante Categoria		Resposta
P1- GPEB	INT	“O corpo” o conhecimento do corpo a cultura corporal é ampla e se essas atividades estão relacionadas com o <u>bem estar</u> , <u>melhoria do movimento</u> a relação se justifica, o que não pode-se perder de vista é o <u>movimento</u> .
P2- GPEB	RES	Toda <u>atividade corporal</u> , seja ela <u>desportiva ou recreativa</u> , envolve o campo da Educação Física <u>ou da ciência da motricidade</u> . Por que então as práticas alternativas corporais seriam diferentes ou menos importantes? Há pesquisas relatando os efeitos benéficos da meditação e ioga mas, sempre dentro da área médica.
P1-GM	INT	“Como disse anteriormente, <u>a base das PCAs também se encontra na relação corpo-movimento</u> , ainda que muitas vezes esses movimentos sejam micro-movimentos, que na maioria das vezes são desprestigiados pelo profissional da Educação Física.” “Aprender sobre essa relação corpo-movimento é também compreender a <i>dimensão ética</i> , ou seja, os limites, as particularidades, as características que o corpo vive ao se movimentar dentro da esfera da cultura corporal.”

P2-GM	RES	“Tanto uma quanto outra, <u>focam o trabalho no ser humano em movimento</u> , seja qualquer movimento: desde uma corrida até o movimento da respiração. Acredito que as PCAs tenham relação com a EF pela <u>possibilidade de estarem inseridas na mesma</u> (EF).” *
P1-GPU	SAN	“As relações entre ambas encontram-se <u>tanto na aprendizagem das habilidades motoras, como no desenvolvimento das capacidades físicas, das técnicas de movimento e das qualidades de movimento.</u> ”
P2-GPU	SAN	“A relação entre as práticas corporais alternativas e a Educação Física é muito estreita se considerarmos que <u>as duas trabalham com alguns elementos em comum</u> , como por exemplo: <u>o trabalho de corpo/ mente (consciência corporal, propriocepção, desorganização e organização da estrutura corpórea, conscientização dos distúrbios psicológicos, psicossomáticos e emocionais, entre outros)</u> . Mas por um outro lado ainda acho que em alguns aspectos como a <u>espiritualidade e a energia</u> ainda são elementos bastante distantes dos conteúdos abordados na Educação Física. Ou seja, as <u>práticas corporais alternativas</u> se desenvolvem através dos <u>elementos corpo/ mente/ alma/ energia</u> , enquanto que a <u>Educação Física</u> ainda se refere apenas ao <u>corpo/ mente.</u> ”
P1-GPP	CUL	A mesma que existe entre a cultura ocidental moderna e a sua crítica pós-moderna: <u>eu diria que as PCAs seriam a pós-modernidade das gestões corporais modernas, com conseqüências para a saúde representada pela medicina, Educação Física, Fisioterapia e todas as outras áreas relacionadas.</u>
P2-GPP	SAN	“A proximidade maior entre elas está justamente no <u>trato com o corpo, com o movimento e com a formação do homem</u> , ainda que a forma e a intensidade dos movimentos tenham particularidades em cada qual, apontando, para um <u>objetivo comum, a educação do corpo e, conseqüentemente, do indivíduo.</u> ” “As práticas corporais alternativas ainda que historicamente tenham oferecido um forte tensionamento em relação às atividades desenvolvidas pela EF, hoje minimizaram essa tensão sobretudo pela ampliação no próprio conceito de EF que não mais se restringe à ginástica e ao esporte, mais agrega diferentes formas de movimento, dentre os quais aqueles próprios das práticas corporais alternativas.”

As respostas à segunda questão apresentaram-se, em parte, de maneira fragmentada¹⁵ destacando, ora os aspectos do trabalho corpo/mente, ora como educação do físico e do movimento e ora apontando as questões relativas à

* Os grifos são nossos.

¹⁵ Categoria **fragmentada (FRA)** - as descrições assim classificadas identificaram as PCAs e/ou a Educação Física com enfoques parciais, contemplando mais de um aspecto, quer seja conceitual, relacional, curricular, etc

aprendizagem de habilidades motoras, desenvolvimento de capacidades físicas e técnicas de movimento (P2-GPU, P2-GPP e P1-GPU). Em outra perspectiva, as relações entre as PCAs e a Educação Física se apresentaram considerando a relação corpo-movimento, ora de maneira integrativa, ora de maneira restritiva (P1-GM, P2-GM, P2-GPEB).

Também foram apontados os aspectos de “mudança de paradigma”, com o que diz respeito às críticas que a “pós-modernidade” faz da modernidade, e as questões de saúde e bem estar.

As considerações acerca da relação e especificidades entre as PCAs e a Educação Física se mostraram sem clareza, uma vez que cada participante apontou aspectos diferentes e variados sobre as mesmas áreas.

Desta forma, este questionamento foi aprofundado, nas entrevistas, mais especificamente pela questão 6 (roteiro das entrevistas, p. 83), como segue:

Questão 6 - Como se dá a inserção das PCAs no universo da Educação Física?

De maneira geral, os participantes consideraram que esta inserção ocorre através da dimensão do conteúdo, da diversificação do conteúdo com a incorporação de técnicas ou práticas não comuns nas aulas de Educação Física, adotadas a partir da ascensão de novos olhares sobre o corpo. Apenas um participante acredita que esta inserção ainda não ocorreu.

Grupo 1 – GPEB

O P1 deste grupo respondeu:

“Bom, só dá pra eu falar da minha experiência. Como que eu já comentei, antes quando eu comecei a fazer faculdade, a massagem era só para o atleta que havia se machucado. Então ele recebia. E é uma coisa assim, extremamente restrita. E aí o que acontecia era o seguinte, quem tava perto queria também! Então isso foi aonde eu fui também buscando ampliar esse conteúdo, aumentando um pouco mais o conhecimento, principalmente com a ajuda de quem trabalha na área da Educação. Porque a massagem da clínica ela é completamente diferente de quando você resolve fazer um trabalho de toque com o aluno na quadra, é muito diferente. (...) Então a diferença deve ser isso, não sei se eu estou sendo clara, mas ela acontece assim, daquilo que o professor estuda, pesquisa, vai atrás, e aquilo que o aluno responde, se ele está respondendo bem, com uma certa seriedade e tal, você enxerga que aquele conteúdo está acontecendo (...).” (P1-GPEB)

Com relação à proximidade da Educação Física com as PCAs, o P1

continua:

“Eu acho que tem sim, porque a partir do momento que você se propõe a estudar motricidade humana, consciência corporal, corpo, e que você tem o conteúdo para estar comprovando que você está realmente fazendo isso, tem tudo a ver. A única diferença é que, é claro, do que nós estamos acostumados é um outro ritmo, você vai trabalhar com um ritmo mais lento, você vai trabalhar também a relação professor aluno, também ela é muito diferente de uma relação de jogo. Mas vai trabalhar com anatomia, vai trabalhar com fisiologia, com imagem corporal, com a questão da afetividade, da questão da auto-estima, a higiene, percepção. Eu sempre quando eu preciso trabalhar com um pouco de percepção eu faço esse trabalho inclusive até individual, pra você estar trabalhando com percepção corporal, a questão do relacionamento, a questão que existe o outro, e que esse outro ele precisa de ser bem tratado, ele precisa de ser bem cuidado, é preciso ter um respeito com o outro. Dá pra trabalhar também essa questão da sexualidade, acho que, estar interferindo, estar formando pessoas que realmente se gostem, que tenha respeito e carinho e que não seja uma coisa tão banalizada. Então, tudo isso tem a ver com a Educação Física, está interferindo na vida da pessoa, e utilizando esse conteúdo para formar mesmo cidadãos mais calmos, mais tranquilos, que tenham uma, uma qualidade mesmo de afetividade e nos relacionamentos”. (P1-GPEB)

Se para o P1 prevalece a dimensão do conteúdo, para o P2, a ampliação na visão do ser humano e do seu corpo constitui o principal fator de aproximação entre as PCAs e a Educação Física, como segue:

“De forma positiva e negativa. Primeiro eu vou falar do positivo: Tem uma abertura, a EF nossa é ocidental, e ela vê assim muito a parte do corpo, da mente e corpo. Mas precisa ver uma coisa mais abrangente que isso. O que é que você pode oferecer para pessoa de, diferente através do tai chi, através da hata-ioga, e outras práticas chinesas pesquisar em cima disso. Então existe esse conceito, o ioga, o exercício tal, traz benefício pro pulmão. Então vamos fazer uma pesquisa sobre isso (...). Vamos ver dentro da EF o que esta postura realmente está fazendo, a nível fisiológico, a nível psicológico; ter um aprofundamento pra que seja inserido mais facilmente dentro da Universidade. O outro ponto negativo é que essas práticas muitas vezes estão sendo deturpadas pelo modismo, ou por mercado, então hoje você vê um monte de prática que eles mudam o nome, mistura tai chi com power-ioga, com não sei o quê, pra chamar alunos nas academias, pra fazer aquelas práticas tudo. Então foge um pouquinho do conceito, de que tudo tem um histórico, tem uma filosofia, então se você começa a querer mudar preocupado com o mercado você cai totalmente num desses objetivos, que as pessoas sérias procuram; então, o problema, eu acho assim, é interessante estar inserida na EF? Sim, mas desde que não fique preocupada, desde que não tenha a importância de modismo”.

(P2-GPEB)

Além disto, o P2 aponta que, o momento no qual começa a haver essa inserção, é marcado pela questão da “reserva de mercado” em que as profissões reconhecidas da área da saúde iniciam um processo de *demarcação de território*, porém, discorre sobre isto contraditoriamente:

“De uns cinco, seis anos pra cá. Por que isso? Existe um problema também de mercado, reserva de mercado. Você precisa ocupar um espaço senão ocupam o espaço por você! Então se a EF não se preocupar com o caso das alternativas, se a medicina não se preocupar com o caso das alternativas, outros de formação de outras escolas, de uma formação até de nível médio vão querer se ocupar! Então é uma questão (...) de se preocupar com o mercado. Então essa coisa crescente de práticas alternativas vem muito decorrente disso. Por exemplo, há uns anos atrás aí, o

CONFEF falou que só quem podia dar aula de hata-ioga são professores de EF. Aí existiu um problema, entrou na justiça. Agora também não é bem assim, mas outras pessoas vão poder praticar; não vão ter que fazer uma faculdade de educação física. Há alguns anos atrás só médico queria fazer acupuntura. Também não é assim. Já sei que na própria FMU vai ter especialização de acupuntura pra quem tem curso universitário, então a briga às vezes não é pensando, mas no bem estar do mercado". (P2-GPEB)

Ao mesmo tempo em que o participante alega a importância de áreas como a Educação Física e a medicina “se preocuparem com o caso das alternativas”, no sentido de uma regularização da atividade profissional, ele critica a atuação do CONFEF e da medicina (CFM) em tentarem restringir as atuações em nível profissional de aulas ou sessões de ioga e tratamentos com acupuntura, respectivamente.

Grupo 2 – GM

Neste grupo, obtivemos respostas que contemplam os aspectos de inserção pelo conteúdo, ou recorte da cultura corporal de movimento, pelas necessidades criadas a partir do modo de vida moderno/capitalista, e pela Universidade. Como aponta o P1:

“Então, é aquilo que eu falei pra você um pouquinho antes: se a gente concebe que a EF faz um recorte da cultura corporal de movimento na seleção de conteúdos com o qual ela vai trabalhar, eu entenderia que as PCAs entraria nesse rol desse recorte, então como eu recorto os jogos, os esportes, as danças, eu também recortaria as PCAs. Por que a gente faz esse recorte? Porque como a gente trabalha na expectativa de formação humana, pensando que esse sujeito que vai vivenciar esses distintos conteúdos, a gente quer introduzi-lo na cultura corporal de movimento, mas quer também que ele seja um sujeito crítico, quer que ele vivencie, e também quer que ele transforme, eu acho que nesse contexto as PCAs, elas são fundamentais, e elas se inserem dessa forma. E a autonomia da inserção delas estaria na especificidade que esses outros conteúdos não têm, que é esse enfoque mais voltado para os aspectos anteriormente que eu falei

que conceituam essas práticas como a leveza, a lentidão, a respiração, os micromovimentos, e que assim, se eu construo um conjunto de conteúdos e eu deixo de lado, principalmente se a gente está falando de formação, na educação básica, e aí onde seria um outro espaço de intervenção, atuação do profissional, seria o professor de EF na escola, eu estou tirando todos os benefícios que esses conteúdos poderiam trazer, e as especificidades que não são contempladas pelos outros, acabam ficando de fora. Então eu acho que ela entra sim na EF, e eu estou falando aqui, estou puxando sardinha pela área com a qual eu me identifico e trabalho mais que é a área de escolar. Eu acredito que no âmbito da saúde também, no âmbito do próprio lazer, também são outros espaços da EF. Então eu acho que também elas entrariam, mas entrariam nesse contexto, por conta de carregarem essas especificidades e terem essa linguagem própria”. (P1-GM)

Percebemos que, na opinião do P1, as PCAs se inserem como conteúdo na Educação Física a partir de um recorte da cultura corporal de movimento, voltado para as questões de educação. Entretanto, para o P2 essa inserção ocorre:

“Eu acho que ela ocorre, mesmo porque a gente está trabalhando com práticas corporais, de conscientização corporal, então acredito que ela ocorra, porém de forma lenta. São poucas as faculdades de EF que oferecem conteúdos referentes às PCAs na graduação. Em termos de práticas específicas, de PCAs, aulas específicas dentro da Universidade, são poucas as Universidades que adotam, mas em termos, de concepção de um olhar holístico, de um olhar diferenciado, eu acredito que tanto na formação do profissional, muitos profissionais de formação acabam trabalhando com as práticas (...). Por outro lado as PCAs viraram moda, então, todo profissional que trabalha com o corpo dedica algum tempo, mesmo que seja mínimo, à práticas de relaxamento, meditação, massagem, entre outros, para suprir o mercado, de pessoas estressadas que necessitam das ‘poções mágicas’ trazidas por essas formas sutis de sensibilização e conscientização corporal”. (P2-GM)

Além de considerar os aspectos do mercado como motivos para a inserção, quando indagado sobre os *meios* pelos quais isto acontece, o P2 considera que:

“(...) acontece na medida que a população ou os clientes, sentem necessidade. Na educação, o excesso de violência induz à necessidade de práticas diferenciadas. A vida agitada e estressante pede meios de ‘relaxar’. Enfim, são várias as necessidades da população e, as PCAs vão sendo incorporadas à medida que conhecemos, gostamos e sentimos falta”. (P2-GM)

Podemos perceber através da fala dos participantes deste grupo, que os aspectos da *formação humana* são evidenciados como parâmetros para a inserção das PCAs na Educação Física, de maneira que estas acabam sendo a forma pela qual esta formação humana acontece. Cabe ressaltar ainda a fala do P2-GM, que, assim como o P2-GPEB, aponta as questões de *modismos* e do *mercado*, como motivações da Educação Física em abraçar as PCAs.

Grupo 3 – GPU

Para este grupo prevaleceu a exposição de fatos, consecuições de eventos, que levaram à inserção ou à aproximação das PCAs com o universo da Educação Física. Nesta perspectiva, ganham destaque os novos olhares sobre a relação com o corpo e os entrelaçamentos culturais relativos à inserção de “doutrinas” orientais em uma sociedade ocidental. Seguem as opiniões do P1:

“Aqui na UNESP, que é um caso mais claro que eu tenho, mais real, aconteceu comigo aqui, desde 94 que eu tento introduzir aqui na Universidade, inicialmente através dos projetos de extensão, algumas dessas atividades, com o atendimento das crianças portadoras de bronquite, aplicando nelas sessões de massagem, relaxamento e de ginástica holística; pouco a pouco os alunos foram se interessando em aprender massagem, e nós montamos um grupo de massagem. Mais tarde outro grupo interessou-se em aprender ginástica holística, e dança holística, e nós acrescentamos uma atividade nos projetos de extensão através dessa ginástica holística. As pessoas que foram sabendo disso que acontecia aqui em Rio Claro, durante os nossos simpósios, nos congressos que eu participava, no Brasil e no exterior, acabaram me pedindo para dar esses cursos nas suas próprias cidades. Então eu tenho divulgado nas cidades e as pessoas têm

criado, inicialmente projetos de extensão, que eu sei, disciplinas eu só conheço Bebedouro, fora daqui, e finalmente através da docência e da pesquisa, dos projetos de extensão os alunos foram se interessando em fazer os seus trabalhos de formatura e as suas dissertações de mestrado baseadas nesses temas. Sobre o desenvolvimento da sensibilidade nas aulas de EF, duas pesquisas foram feitas no colégio Ribeiro, aqui em Rio Claro, uma do mestrado e uma da graduação, e trabalhos teóricos, só teóricos também foram surgindo, e trabalhos teóricos com aplicação em campo também foram surgindo dentro do mestrado e dos TCCs, a partir dos projetos de extensão que as faculdades, as unidades da UNESP, no caso, foram desenvolvendo. A Reitoria passou a ter uma Pró-reitoria de extensão que cuida desses projetos, e assim ela vai se expandindo, e criando um espaço institucional para ser realizada”. (P1-GPU)

Sobretudo, o P1 considera que, o sentido da inserção das PCAs se expressa através da educação do movimento, porém, uma educação ampla, integral, que os conteúdos tradicionais, ou melhor, habituais da Educação Física não contemplam. Já o P2 discorre sobre a inserção das PCAs na Educação Física num sentido de justificá-la, com a ascensão de uma nova visão de mundo, que poderia se configurar como uma nova antropologia, como segue:

“É, assim, eu acho que práticas alternativas, quando você começa a colocar dentro do curso como disciplina, causa um certo estranhismo. Por quê? Porque você tem que ter a idéia que a mentalidade nossa ela é bem diferente de uma filosofia que as práticas alternativas trazem, que é esse conceito do todo, essa coisa que tudo está ligado. Quando você vai estar fazendo uma certa atividade você trabalhar com tudo, (...), por exemplo, o dia, como que ele está, se está o sol, como que é a temperatura, como está em relação até à própria alimentação. Então é isso tudo que eu estou dizendo. Às vezes se você se preocupasse com isso, é mais fácil de você ter uma melhora na qualidade de vida. Isso até certo ponto já tem uma comprovação científica, com algumas pesquisas que a gente conhece aí. Agora, o que acontece é que para os alunos é um outro mundo mesmo. Quando você começa a falar sobre meridianos, porque está muito relacionado com as práticas, energia vital, (...) sai um pouco fora daquilo a que eles tão habituados. Por quê? Porque eles tiveram EF dentro do ensino fundamental e médio, que era o quê? Era vou lá, vou ter o meu alongamento, vou ter a minha ginástica, eu vou ter um esporte, mas nunca isso foi falado. Então, eu acho que essa transição que

está havendo, de aceitação, vamos dizer assim, que algumas coisas que a gente faz no cotidiano podem ser fundamentais pra minha qualidade de vida ou não, é isso que causa um certo estranhismo pra eles, principalmente falar sobre essa área da prática alternativa, que vem com um aspecto um pouco mais holístico, místico, vamos dizer assim, em alguns momentos, mas que aborda bem a parte da filosofia tradicional chinesa, que é o lado da energia vital, que isso pra eles é absurdo, acaba virando um absurdo. Então assim, é muito complicado você tentar introduzir, você buscar dentro do curso de EF isso, e infelizmente as disciplinas acabam sendo de um semestre e às vezes um ano, e você passa o básico pra eles entenderem como é o processo e como que as práticas alternativas tão aí no mercado; mas mesmo assim a gente percebe que ainda precisa, de uma forma um pouco mais aprofundada em conteúdo, um tempo maior, pra eles entenderem essa mudança de conceitos em relação às atividades aí alternativas". (P2-GPU)

Entretanto, partindo das considerações feitas pelo P2, não se torna claro se este entende ou não que há uma inserção das PCAs na Educação Física, sendo que este aponta para uma transição, para uma mudança de conceitos com relação às PCAs. Para tanto, parte de uma concepção de Educação Física dualística e fragmentada, para a qual a "filosofia" oriental se apresenta como forma de superar o antigo, como algo "moderno".

Grupo 4 - GPP

Este grupo, a exemplo do grupo anterior, parte de uma exposição de fatos para demonstrar como ocorre a inserção das PCAs na Educação Física, como podemos observar nas respostas:

"Pelo corpo em movimento. (...) Eu acho que são duas mãos, mão dupla. Do ponto de vista das PCAs, dos terapeutas, das pessoas que trabalham com isso, eles vão em busca da Educação Física, alguns vêm fazer pós graduação aqui com a gente, ou vão fazer pós-graduação na fisioterapia, fazer curso de instrumentação cirúrgica que dá uma boa base de anatomia, de fisiologia, em busca de um respaldo científico. Eu acho que nem tanto em termos de conhecimento, de epistemologia científica, mas em termos de proteção mesmo, na medida em que o científico é o

legítimo na nossa sociedade. Então na medida que eles podem, eles vão se aproximando desse espaço. Aliás, vão se aproximando desses conteúdos, não desse espaço, eles vão se aproximando dependendo aí das condições financeiras, da formação que as pessoas tenham, da disponibilidade de tempo. Alguns vão para pós-graduação, outros vão fazer curso de instrumentação cirúrgica, ou então assim, outros cursos próximos da área da saúde, pra ganhar legitimidade científica. É um tipo de proteção mesmo, mas isso não invalida nem anula o conjunto de conhecimentos alternativos que eles têm, é bem heterodoxo. Agora a outra mão é a Universidade: o curso de Educação Física, os profissionais de Educação Física em busca de mercado mesmo, em busca de um mercado para atuar, para os seus profissionais atuarem. Então, muitos profissionais, aqui, em outras universidades, vão em busca desse conhecimento fora da Universidade e acabam desenvolvendo cursos, oficinas dentro da Universidade. Porque o espaço da Universidade é um espaço legítimo, é um espaço que não causa problemas em termos de legitimidade. Ninguém vai questionar se aquele professor está ocupando o espaço do médico ou não, porque ele está dentro da Universidade. Então aí é uma situação privilegiada do profissional de Educação Física em relação a essas práticas. Agora o ímpeto, vamos dizer, o movimento é um movimento para garantir mercado, não é um movimento no sentido de uma legitimidade epistemológica. Porque a epistemologia continua alternativa. É para garantir mercado”. (P1-GPP)

Para o P1, a inserção das PCAs na Educação Física acontece pelo corpo em movimento, através de uma mão dupla na qual os alternativos buscam legitimidade científica, enquanto os profissionais de Educação Física buscam inserção no mercado, sendo que estes procuram esta “formação alternativa” fora do âmbito da Universidade. Para o P2 esta inserção ainda não ocorreu:

“Não sei se elas estão inseridas, acho que elas estão se inserindo. Vamos dizer assim. Não sei se elas estão inseridas porque, é aquilo que eu falei pra você, são poucos os profissionais de Educação Física que estão relacionados a isso, são pouquíssimos os textos de profissionais de Educação Física escritos sobre isto e são pouquíssimos, raríssimos os cursos que têm disciplinas específicas sobre isso. (...) Fazer uma vivência que trabalhe, assim, com os princípios mais básicos das alternativas, como consciência corporal, relaxamento, respiração, é tudo sempre muito novo. (...) Então eu acho que isso é muito novo no campo da Educação Física. Não dá pra gente dizer que elas estão

inseridas; quando você está no meio e conversa com as pessoas do meio você acaba achando mesmo, que isso é muito comum, mas quando você sai por aí e olha a produção da área, você vê que é uma coisa crescente. Mesmo dentro do programa aqui de pós-graduação, há algumas pessoas preocupadas em estar estudando isso, alguns artigos que a gente vê que estão sendo produzidos, mas ainda não diria que elas estão inseridas. Acho que elas estão se inserindo a partir desta aproximação que elas têm feito com a Educação Física. Algumas experiências no campo escolar também, alguns alunos que tentam levar isso e fazem uma aula, uma vivência na escola, de alguma forma, mas ainda não consideraria que elas estão inseridas”. (P2-GPP)

Ao ser indagado sobre a aproximação entre as duas áreas, o P2 considera:

“Eu acho que a aproximação acontece na medida em que as pessoas vão se formando e se informando sobre. Então uma pessoa faz um curso de Educação Física, conhece os práticos alternativos, resolve estudar, resolve aplicar, isto pode ocorrer em diferentes dimensões. Quando você trabalha na escola, por exemplo, quando eu dava na escola de segundo grau eu fazia aulas que tinham uma abordagem alternativa, vamos dizer assim, trabalhava com alguns princípios das práticas, então isso era dentro de uma escola. Então você pode dar curso, você pode estar aprofundando, mas isto está muito vinculado à questão da própria formação do sujeito, então ele tem que estar estudando e realmente pesquisando essas práticas, pra poder depois estar contribuindo para esta inserção, para que esta inserção ocorra. Eu acho que é um pouco o que a gente tenta fazer aqui, de estar estudando e tentar de alguma forma estar puxando isto para o campo da Educação Física. Porque é uma aproximação. Eu acho que a Educação Física ela tem um corpo constituído praticamente que é a questão do esporte, da ginástica, e que as práticas alternativas, é bem esta a palavra mesmo, é uma inserção que se dá por meio de uma aproximação, não é uma coisa que surge dentro dela, é uma coisa que vem de fora da Educação Física, então acho que é uma questão de estar aproximando e estar mostrando as contribuições que estas práticas têm pra pensar a questão do corpo, da educação do corpo”. (P2-GPP)

Contudo, podemos observar que este grupo aponta a inserção das PCAs na Educação Física pautada no interesse de estudos dos indivíduos que trabalham ou almejam trabalhar com estas questões alternativas, seja no sentido

de inserção no mercado de trabalho, seja na busca por legitimidade, seja na ampliação sobre as concepções de corpo e de trabalho corporal.

4.3 - As PCAs e a sua inserção no currículo da Educação Física

QUADRO 7 – As práticas corporais alternativas e a sua inserção no currículo de educação física

Participante		Resposta
Categoria		
P1-GPEB	GEN	Sim, a partir do momento que tenha profissionais capacitados para formação de outros profissionais (...). <u>Capacitar um bom e sério profissional</u>, porém nessa capacitação é importante, dedicar o tempo para estudar sobre questões tais como: ética, questões comportamentais, terapêuticas e outras questões humanas que são fundamentais e importantes para a formação. A falta de seriedade do assunto acaba desvalorizando o conteúdo da Educação Física.
P2-GPEB	GEN	Sim. Primeiramente <u>por serem atividades corporais milenares com vários benefícios comprovados</u> . Elas devem ser analisadas e incorporadas <u>como uma das especializações da Educação Física</u> . Outra questão a ser discutida seria o perigo de nossa área renegar as PCAs a segundo plano, sob a pena de serem incorporadas como especialização pertinente de outras áreas da saúde.
P1-GM	INT	“ <u>Sim</u> , por tudo isso que já indiquei anteriormente, acredito que o conhecimento desse conteúdo ajuda o profissional de Educação Física a <u>tratar o corpo com uma perspectiva mais humana e a conhecer uma rica produção cultural sobre corpo-movimento</u> ainda bastante desprestigiada em grande parte dos currículos de formação em Educação Física.”
P2-GM	GEN	“ <u>Sim</u> . Porque as PCAs auxiliam o professor introduzir <u>práticas diferenciadas no seu campo de trabalho, prática de trabalhos não mecanizados</u> , que não visem somente as habilidades motoras.” *

* Os grifos são nossos.

** O grifo é do participante.

P1-GPU	RES	“ <u>Sim!</u> As PCAs incluem o <u>aspecto terapêutico</u> , o que promove <u>uma nova visão da corporeidade</u> , diferente das práticas competitivas até então existentes. Este fato cria uma nova possibilidade de <u>Educação em Saúde</u> que os esportes, a ginástica, o jogo e a dança tradicionais não levaram em conta.” **
P2-GPU	RES	“ <u>As PCAs como disciplina acadêmica</u> dará oportunidade aos graduandos de vivenciar e conhecer ainda mais a sua filosofia, ampliando o seu conhecimento acadêmico, profissional e também pessoal.”
P1-GPP	RES	Penso que você queira saber se é IMPORTANTE para a qualidade da atividade física. Neste caso, eu considero importante que NÃO estejam. Porque <u>o terreno das PCAs é fora do espaço institucional, da escola, da universidade</u> . Como já disse, fazem parte de uma proposta mais ampla, política, de retrucar à modernidade. Além disso, ninguém avaliou as conseqüências do ensino de PCAs para crianças e adolescentes e, pior, ninguém avaliou as conseqüências do abandono da Educação Física convencional para esta mesma população.
P2-GPP	SAN	“ <u>Sim</u> , sem dúvida alguma. A inserção das práticas corporais alternativas nos currículos dos profissionais de Educação Física certamente <u>contribuiria para a ampliação da visão de homem, corpo e movimento</u> possíveis nesse campo, favorecendo, portanto, para a criação de múltiplas atividades capazes de trabalhar a amplitude do indivíduo.”

Nesta questão, a maioria das respostas foi convergente, pois 7 dos 8 participantes consideram importante a inserção das PCAs no currículo da Educação Física. Entretanto, os motivos que justificam essa inserção variaram entre os participantes sendo apresentadas de forma genérica¹⁶, sendo que, de maneira geral a idéia da “ampliação da visão de homem”, e de práticas diferenciadas das cotidianas foram muito evidenciadas. A “anti-mecanização” do homem e os aspectos de saúde também foram contemplados. Em outro patamar, as questões da *qualificação* profissional e da especialização de áreas da

¹⁶ Categoria **genérica (GEN)** - as descrições agrupadas sob esta designação apresentaram o seu enfoque em termos vagos, podendo estar vinculadas aos aspectos conceitual, relacional, curricular etc.

Educação Física também são citadas. Apenas um participante considera que as PCAs devem ser contempladas fora de espaços institucionais do tipo “escolas”.

Além do exposto, também houve a consideração das PCAs enquanto área de estudos com um campo de conhecimento próprio, expresso como “As PCAs como disciplina acadêmica” (P2-GPU).

Na tentativa de compreender melhor o entendimento dos participantes sobre esta inserção, o aprofundamento destes dados nas entrevistas ocorreu através da questão 2 (roteiro das entrevistas, p. 83), como segue:

Questão 2 – Elas (as PCAs) constituem conteúdo ou técnica da Educação Física?

As repostas para esta questão, de uma maneira geral, apresentaram-se de forma sucinta, enxuta, sem considerações profundas por parte dos participantes, apesar de alguns deles justificarem a opinião mencionada.

Grupo 1 - GPEB

Neste grupo os dois participantes consideram que as PCAs constituam-se como conteúdo e técnica da Educação Física, entretanto, o P2 restringe algumas práticas específicas como sendo mais apropriadas para o trabalho desta área. Vejamos as opiniões dos participantes:

P1-GPEB: “(...) no meu trabalho particular, nas escolas que eu trabalho, há muitos anos, muito tempo, eu incluo no conteúdo e nunca tive problemas da direção não aprovar o plano. Então no meu plano de trabalho eu incluo como conteúdo, como conteúdo que é contextualizado. Eu não faço uma avaliação tão rígida porque os meus alunos, a maioria, a faixa etária são crianças, mas os estudos que eu faço sozinha, por minha conta, me leva a

pensar que eu trabalho como conteúdo, como conteúdo é um conhecimento corporal, é um conhecimento da Educação Física”. (grifo nosso)

P2-GPEB: “Algumas eu acredito que sim, por exemplo, dentro da minha área, da nossa área, a hata-ioga, a meditação, o tai chi, eu acho que essas atividades estão inseridas dentro da EF (...) tanto como técnica quanto como conteúdo”.

Percebe-se que este grupo considerou como conteúdo aquilo que se desenvolve em aula, sem considerar outros aspectos, como a formação do graduando, por exemplo.

Grupo 2 – GM

Neste grupo observa-se um discurso de conciliação, ou seja, de introdução das PCAs na Educação Física com o intuito de melhoria do seu conteúdo, de ampliação da sua *visão de mundo* e de suas possibilidades de trabalho corporal. Para os participantes:

P1-GM: “(...) eu vou sempre falar pra você na perspectiva da EF Escolar, muito embora, se a gente fosse fazer uma consideração mais ampla, entender que há uma cultura corporal de movimento, na qual a gente faz alguns recortes de alguns conteúdos que foram incorporados inclusive pela própria tradição da EF, eu diria que o mesmo pode acontecer com as PCAs, elas podem ser também incluídas nesse conjunto, nesse rol de conteúdos que fazem parte desse recorte que a EF trás pra ela. E portanto eu acredito que elas fazem parte de um conteúdo da EF, elas apresentam um conteúdo para a EF. E especificamente, como eu olho também para um viés da EF Escolar eu acredito que elas também podem fazer parte do conteúdo da EF Escolar, inclusive, ela pode ser ensinada, discutida, vivenciada, no âmbito das diversas dimensões dos conteúdos: atitudinal, conceitual e procedimental também no âmbito da escola. Mas isso também deixa margem, deixa abertura pra que ela também exista ou coexista em outros espaços como academias, centros de educação corporal, e espaços também, geralmente alternativos que elas fazem parte. Eu acredito que um profissional de EF também poderia desenvolver tal conteúdo. Então eu acho que o conteúdo faz parte sim, da EF”. (grifo nosso)

P2-GM: “Com certeza é uma área que deve também ser trabalhada pela Educação Física, já que lidamos com a cultura corporal de movimento, com a importância das práticas conscientes. Logicamente que os profissionais de EF não devem usá-las com fins terapêuticos, mas devem explorá-las como importantes práticas visando um estilo de vida mais saudável. As PCAs também podem instigar novas ou diferentes concepções de mundo, de educação, de relacionamentos (...). Então, para a área da EF as PCAs podem ser utilizadas, por exemplo, nas escolas como práticas corporais de conscientização, como forma diferenciada de educação; nas Universidades como uma vertente das práticas corporais que surgiram em determinado momento histórico; nos esportes de rendimento com o aumento da percepção corporal e da sensibilidade (...); no lazer (...), enfim, há inúmeras possibilidades para o profissional da EF nesta área.” (grifo nosso)

Pode-se observar nestas respostas, que ambos os participantes destacam a *cultura corporal de movimento* como uma espécie de justificativa para um trabalho corporal mais amplo, considerando o ser humano, o indivíduo em suas múltiplas dimensões. Além disso, ambos também concordam que o profissional - ou no caso professor – de Educação Física pode desenvolver trabalhos alternativos tanto no ambiente escolar como fora dele. Quanto à questão da técnica, o P2 faz uma observação:

“No aspecto de técnicas eu acredito que, normalmente, ela pode ser usada em aulas mais individuais ou em grupos pra prática mais específica. Então, por exemplo, eu citei no caso de treinamento ou mesmo na escola eu acredito que é dada uma abordagem mais de conscientização corporal, agora, de técnica eu acredito que não se pregue muito técnicas específicas nesses campos. (...) A técnica pode ser vista, pode ser estudada na EF, como subsídio para a aplicação dos trabalhos que eu citei anteriormente. Acredito que o aprofundamento das técnicas nem sempre seja de extrema importância para o educador físico, já que muitas PCAs são utilizadas como recursos terapêutico, no sentido psicológico, ou fisioterapêutico, de recuperação”. (P2-GM)

O entendimento de técnica por esse participante, explicita uma preocupação maior com a aplicação de algum método específico ou abordagem

de prática específica, o que denota uma *distinção* ou *restrição* com relação ao *conteúdo* que pode ser abordado pela Educação Física, no sentido da preparação para a sua atuação profissional.

Grupo 3 - GPU

Para este grupo, as opiniões a respeito da questão ficaram restritas ao conteúdo e, novamente, aos objetivos do trabalho na linha da *educação física alternativa (sem alusões ao trabalho realizado por Pedro Pagni)*, ou seja, o que se pretende em termos de resultado do trabalho.

O P1 deste grupo considera:

“Assim como na EF tradicional busca-se o desenvolvimento das capacidades físicas de equilíbrio, força, velocidade, coordenação, agilidade, potência aeróbia, potência anaeróbia, e relaxamento, ou melhor dizendo, traduzindo melhor o relaxamento por eutonização ou lentificação. Trabalhar com as habilidades motoras: andar, correr, balançar, sacudir. Trabalha com as técnicas de movimento: do giro, do salto, da transferência de peso. Trabalha com as qualidades físicas: naturalidade, confiança, graça, precisão, harmonia, dinamismo e criatividade, as PCAs também buscam essas mesmas coisas. Tanto é que os conteúdos das PCAs são os mesmos das atividades tradicionais, o que muda é o contexto em que elas são realizadas, a cerimônia com que elas são realizadas, por exemplo, uma roda de capoeira, na prática do judô, do aikidô, da prática da ginástica holística, da dança holística, das danças circulares, da massagem, elas tem rituais diferentes, abordagens diferentes, mas na verdade os conteúdos acabam sendo os mesmos, apenas voltado para a saúde do ser humano, embora haja alguns exageros, nas práticas. Principalmente em função da imitação do que os povos orientais fazem com essas práticas, como por exemplo o modo de vida dos monges Shaolin, cujo treino parece um castigo, que conseguem eliminar qualquer tipo de dor em função de uma pressão externa, de uma lança contra o seu pescoço, por exemplo, e, então essas práticas tem que ser muito bem orientadas para que não se cometa exageros, como se comete nos esportes tradicionais também, colocando crianças para competir sem estar completamente desenvolvidas socialmente pra poderem aceitar a derrota e a vitória”. (P1-GPU, grifo nosso)

Particularmente para o P1, as PCAs tem os mesmos objetivos, de desenvolver as mesmas capacidades e habilidades físicas que a Educação Física *tradicional*, tendo no seu contexto e no seu ritual o fator de diferenciação. Já o P2, percebe esta relação de forma diferente, dando ênfase à prevenção de lesões, tanto nas aulas de cunho esportivo dentro do curso de graduação em Educação Física, quanto na atuação do profissional:

“(…) às vezes um aluno chega com alguma lesão, com alguma dor em algum local, às vezes algumas técnicas alternativas fossem eficazes pra estar fazendo uma prevenção, pra que não haja uma lesão pior, vamos dizer assim, que se torne crônica. Ou até mesmo um processo de fortalecimento muscular e equilíbrio também dessa energia, que a gente coloca, pra que não haja aí algumas futuras patologias. Então eu acho que é assim, a práticas alternativas dentro da EF, ou vamos dizer, como uma disciplina da EF, eu acho que ela teria que ter um foco principal para a prevenção de possíveis lesões dentro do curso, dentro de algumas disciplinas ou esporte, ou que foi dentro da EF, e não como um trabalho de cura, um processo de cura que aí já fica uma coisa específica para a parte médica mesmo, ou medicina ou psicologia, algo assim. Pelo menos é a minha visão”. (P2-GPU, grifo nosso)

Nota-se que ambos os participantes reduziram os conteúdos aos objetivos de aulas, o que constitui um fator interessante, já que este grupo é formado por professores que ministram disciplinas específicas de PCAs em cursos de graduação em Educação Física - além de serem pesquisadores da área também - o que denota uma tendência em considerar primordialmente, a atividade exercida pelo participante na sua própria prática profissional, o que também pôde ser observado no discurso do P1-GPEB, que inclui as PCAs em seu planejamento de aulas.

Grupo 4 - GPP

Nesta questão, as respostas pronunciadas por este grupo tiveram enfoques diferentes com relação à utilização da PCAs pela Educação Física. Observemos, primeiramente, a resposta do P1:

“Eu acho que nada impede que a Educação Física abrace mais esse espectro de atividade física, dentro do seu objetivo, o corpo em movimento. Eu acho que nada impede que a Educação Física avance nesta direção na medida em que há em comum aí o interesse do corpo em movimento. E como o espaço de atuação da Educação Física mesmo”. (P1-GPP, grifo nosso)

Apesar de ser uma resposta sucinta, permite identificar que os conteúdos específicos da Educação Física são permeados pela relação corpo-movimento, ou corpo em movimento, e que as PCAs, neste sentido, possuem uma interface com a Educação Física.

O P2 elaborou sua resposta em dois momentos: um momento no qual as PCAs se apresentam como conteúdo novo para a Educação Física, ou objetivo maior de seu trabalho, e outro no qual as PCAs tornam-se uma possibilidade de trabalho para esta área. Como segue:

“É, eu acho que, inicialmente, quando estas práticas começaram a permear o campo da Educação Física, porque elas não nascem dentro da Educação Física, elas nascem fora, elas começaram a questionar aquilo que a Educação Física tradicionalmente desenvolvia, e numa proposição de se tornar um conteúdo. Um conteúdo novo que eu acho que deveria ser tomado como aquilo que a Educação Física deveria desenvolver. Então eu acho que num primeiro momento elas são bastante conflitivas, e querem se colocar como um conteúdo a ser trabalhado no campo da Educação Física. Num segundo momento, eu acho que isso vai se diluindo e elas passam então a se tornar uma possibilidade de trabalho no campo da Educação Física, talvez mais com esta intenção mais técnica. Então, por exemplo, uma equipe de esporte de alto rendimento poderia ter sessões de algum tipo de prática alternativa para auxiliar no desempenho dos atletas, esta é uma possibilidade. Uma outra possibilidade, é tentar então pegar cada um destes conteúdos e tentar trabalhar como conteúdo de aula de Educação Física em si. Então eu acho que teria estes dois pontos.

E essa possibilidade de ser um conteúdo dentro da área, que eu acho que ela é possível, e como técnica depende muito da interpretação que se vai ter, como é que se vai usar deste tipo de trabalho trazendo isto para dentro do campo da Educação Física”. (P2-GPP, grifo nosso)

Quando indagado sobre a viabilização deste trabalho de inclusão como conteúdo em academias ou escolas, o P2 dá ênfase ao caráter educativo presente nestas PCAs em detrimento do caráter terapêutico, como segue:

“Não sei se numa academia, e também não sei o quanto, mas eu acho que é um tipo de trabalho com o corpo que embora tenha, que tenha estas dimensões que eu falei para você, tem uma dimensão educativa e tem uma dimensão terapêutica. Eu acho que o profissional de Educação Física talvez devesse aproveitar, quer seja em aulas ou em sessões, algum tipo assim de trabalho nesta linha, aproveitar mais a dimensão educativa, de educação do corpo, o quanto estas práticas contribuem para educar o corpo, porque o lado terapêutico destas práticas eu acho que tem uma série de limitações para o profissional estar trabalhando”. (P2-GPP, grifo nosso)

A partir das respostas dos participantes, podemos observar que alguns deles consideram que, levando em consideração os objetivos específicos do espaço de atuação da Educação Física, esta deveria incluir as PCAs em seus conteúdos, porém restringindo-se à educação do corpo, à prevenção de patologias através do *“equilíbrio interno”* do corpo, ou à ascensão de novos olhares ou ampliação das possibilidades de trabalho corporal (P2-GM; P2-GPU; P2-GPP). Para os outros participantes esta observação permanece implícita, já que estes citam os tipos de trabalhos adequados à Educação Física (P2-GPEB; P1-GM; P1-GPU). De maneira geral, todos entendem que as PCAs podem se constituir como conteúdo da Educação Física.

Terminada a exposição dos resultados das entrevistas, passamos agora à discussão dos resultados totais deste estudo, na qual procurar-se-á relacionar os aspectos da literatura com as respostas obtidas na coleta de dados.

Capítulo V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em face do exposto no capítulo anterior, cabe ressaltar que as relações entre as PCAs e a Educação Física se apresentam, no discurso dos participantes, de forma confusa e, às vezes, contraditória, sendo que estas podem suscitar diversos pontos de discussão, passando por questões sociológicas, filosóficas e até mesmo existenciais do ser humano. Entretanto, procuraremos manter as discussões centradas a partir das questões de estudo, tendo como recorte os objetivos, que foram condensadas na forma de categorias de análise, como as que serão apresentadas a seguir.

5.1 – A relação do “capital simbólico” da Educação Física e das PCAs com a noção de *habitus* na prática profissional.

A relação da Educação Física e das PCAs com a prática profissional se caracteriza pela formação de espaços sociais que funcionam como espaços simbólicos. Estes espaços nada mais são do que estilos de vida e de grupos, pois conquistam a sua legitimidade com o estabelecimento de um determinado capital

simbólico que não é outra coisa senão o capital econômico ou capital cultural (quando conhecido/reconhecido) legitimado pela luta simbólica que ocorre na demarcação de um determinado território. Portanto, trata-se de relações de poder que geram um determinado capital simbólico pelo estabelecimento do monopólio de um grupo.

Assim, um espaço social se legitima no exercício de determinadas práticas sociais que formam também os *habitus* em função do capital simbólico conquistado na luta política pela demarcação do território. Dentro deste contexto são os agentes sociais que geram os bens simbólicos, cabendo ressaltar que num mesmo espaço social há uma relação de dominantes (aqueles que possuem o máximo de capital social) *versus* dominados (ausência de capital específico). Desse modo quem define o espaço social é a conservação/subversão da estrutura de distribuição deste capital específico.

Por exemplo, o conceito de profissão dentro de uma perspectiva da sociologia das profissões, segue uma compreensão estruturalista, exigindo o monopólio do corpo de conhecimento da área (que de uma forma ou outra apresenta o seu vínculo com parâmetros científicos ou recebe a contribuição direta de um postulado científico – capital específico), um período de formação prolongada, autonomia, organização e manutenção de uma categoria profissional, enfim, uma capacitação que ocorre através da incorporação de um saber específico mobilizado por uma dinâmica cognitiva (FREIRE, REIS E VERENGUER, 2002).

Na prática profissional, a incorporação dessa qualificação e/ou competência se traduz numa vestimenta invisível denominada de *habitus*, ou seja, no exercício profissional os comportamentos e atitudes adotadas refletem a incorporação prescritiva do campo de atuação, que, segundo NASCIMENTO (2002, p. 24), expressam uma ordem de posição entre as diversas categorias profissionais, diferenciando-as de acordo com a “estrutura específica de especializações dos saberes e a configurações singulares de projetos de autonomia na atividade profissional”.

Entretanto, na demarcação de um território, o jogo jogado aponta para lutas simbólicas na delimitação geográfica deste espaço. Na identificação deste espaço social, bem como da estrutura de distribuição deste capital específico, se torna necessário ter como ponto de partida que no mundo social, e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito, etc - há estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, que influenciam as práticas e representações. Do mesmo modo, há de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivas do *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, que se denomina de campos (espaços sociais) e grupos, podendo ser chamado também de classes sociais.

Por exemplo, ao tomarmos como referência a Educação Física no século XX, Brasil, observa-se que a constituição do seu espaço geográfico se deu, num primeiro momento, pela organização de grupos sociais que iniciaram uma produção literária na área através de periódicos, tendo como marco o ano de

1932, quando surgem as primeiras revistas sistematizadas, como: Educação Physica – Revista de Esporte e Saúde (de 1932 a 1945), chamando para si a responsabilidade de ser a porta voz da categoria, bem como de sua organização ocupacional. Portanto, qual a vantagem de se estudar um periódico? O que ele potencializa? Pode-se dizer que auxilia no levantamento de dados, sistematiza informações e possibilita o trabalho com categorias de análise: se o objetivo é analisar o campo profissional da Educação Física, então a análise volta-se para a organização do seu espaço profissional (o que liam, o que faziam, como se organizavam). Neste horizonte, quem define o “campo” (espaço social)? São as regras que estão se constituindo: por exemplo, ter um órgão de divulgação (periódico) e deter o poder sobre este órgão.

Um segundo momento, na luta empreendida por uma produção material que legitimasse a área, foi a constituição de políticas públicas que tornasse viável o reconhecimento deste campo de intervenção.

Neste contexto, o ano de 1937, Constituição, assinala para o reconhecimento da Educação Física na escola; 1939 aponta para a primeira proposta curricular de formação profissional, sendo sucedida nos anos de 1945, 1969, 1987, 2004 por outras propostas. Dentro deste mosaico, um terceiro momento na demarcação desse território, de lutas simbólicas, ocorre, como já foi mencionado, com a Lei da Regulamentação Profissional da Educação Física, no ano de 1998, no espaço não escolar.

Embora haja todos estes indicativos que perpassam a Educação Física, até o presente momento, naquilo que se tem conhecimento pela literatura,

não há estudos específicos sobre as trocas simbólicas de poder, que ocorrem no contexto deste espaço social. A constatação da gênese social deste espaço deveria se dar através de estudos que tratassem da constituição do capital simbólico dos dominantes *versus* dominados.

Nesta representação, os dominantes, dentro deste espaço social, são os portadores de um capital cultural reconhecido por sua área de origem, enquanto que os dominados são aqueles que estão chegando na área e ainda não possuem capital simbólico. Por exemplo, na Universidade os dominantes tendem a apresentar como titulação mínima o doutorado, enquanto que os dominados apresentam como titulação mínima a conclusão do ensino médio na condição de postulantes à obtenção da graduação e ou especialização.

A Educação Física, na tentativa de demarcação do seu espaço social, no âmbito acadêmico-profissional, busca a sua legitimidade e autoridade na ciência moderna – sinônimo de capital específico e capital cultural. Dessa forma, ao propor uma nova demarcação de seu espaço social, geográfico, com a Lei da Regulamentação Profissional, amplia suas fronteiras, tentando incorporar o esporte, as lutas e a dança, mas, ao mesmo tempo, suscitando lutas simbólicas no jogo do poder.

Dessa forma, discutir a relação do “capital simbólico” da Educação Física e das PCAs com a noção de habitus, na prática profissional, significa trazer à tona a gênese social dessas duas áreas de estudo.

No meio social, o processo de construção da identidade de uma pessoa caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo,

subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições. De forma que a identidade é sempre construída, num verdadeiro processo de negociação, entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual:

A produção de identidades resulta então da convergência de dois processos, o *biográfico* e o *relacional*. O primeiro, o da identidade *para si*, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O segundo, o da identidade *para os outros*, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de ação em que participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação. (TEODORO, 1999, p. 60)

Neste construto, a identidade social/profissional nos auxilia a compreender uma profissão, pois tem como objeto de estudo as origens sociais e as histórias de vida profissionais, a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, considerando a sua articulação entre o biográfico e o relacional. Entretanto, não se pode desconsiderar que a *construção* de uma *identidade social* não é transmitida de uma geração a outra, mas é *construída* por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente (o que inclui as limitações e conquistas).

Tendo como referência estas considerações buscou-se aprofundar esta realidade, limitando-se os estudos à compreensão do *habitus*.

Como foi colocado, anteriormente, a compreensão do *habitus*, relacionado tanto à Educação Física quanto às PCAs, compreendidas enquanto

“profissões”, ou áreas de atuação ocupacional, aparece nos resultados deste estudo no âmbito do fluxo da noção de corpo de conhecimento, sem apresentar o mesmo critério da estrutura funcionalista, relacionada a estas áreas, bem como subsidiando a demarcação do perfil destes profissionais.

De acordo com os elementos presentes na fala dos participantes se pode perceber o *status* conferido ao esporte, ao esforço físico e às habilidades motoras, na construção da área de estudos da Educação Física. Porém, embora haja esse reconhecimento há também a identificação desses conteúdos na perspectiva de uma abordagem de “*Educação Física tradicional*”. Como exemplo disto, segue a fala do P1-GPU

“(…) baseado no princípio de que houve práticas tradicionais, ou há práticas tradicionais, e na minha formação, o que eu aprendi sobre atividades físicas foram baseadas nos esportes coletivos, nos esportes individuais, na ginástica sueca e na recreação (...)”.
(p. 95)

“(…) na EF tradicional busca-se o desenvolvimento das capacidades físicas (...)” (p. 127)

No âmbito deste enfoque ganha relevo a ciência subsidiando esses conteúdos na forma de uma fisiologia do exercício, e de uma psicologia comportamental, exigindo-se alguns protocolos relacionados à condição física e aprendizagem motora, e caracterizando a influência, quando não hegemônica, do campo científico dentro do espaço social da Educação Física. Ou como aponta LACERDA (1995, p. 48)

A Guerra fria parecia dar um lugar de destaque aos profissionais da educação física, aos treinadores e, sobretudo, às pesquisas desenvolvidas em quaisquer áreas do conhecimento desde que possibilitassem aumentar a performance. Assim a química, a fisiologia, a biomecânica, a psicologia esportiva, entre outros campos disciplinares, tornaram-se detentores dos conhecimentos

que os profissionais da educação física deviam usar no cotidiano de suas atividades.

No caso da Educação Física, os primeiros modelos de currículo receberam uma forte influência da área médica – principalmente, os conhecimentos de anatomia e fisiologia humana – juntamente com o caráter esportivo e ginástico, prático, das atividades físicas.

Esta herança, que permanece até os dias atuais, com algumas modificações e avanços, confere à Educação Física uma fisionomia teórica que privilegia em seus conhecimentos os aspectos físicos e comportamentais do ser humano, numa perspectiva biologicista da *performance*, ou do rendimento. Portanto, a reprodução dos conhecimentos produzidos nestas áreas de estudo, consolidam a atividade do profissional de Educação Física no que se refere às atividades físicas com objetivo de saúde, e rendimento esportivo, pela carga biológica presente em sua formação.

Da mesma forma, se percebe a influência do campo esportivo dentro do espaço social da Educação Física, quando se trata de “jogos” organizados com regras internacionais, como cita o P1-GPU “(...) os conceitos existentes nos esportes tradicionais, por exemplo, são sempre desenvolvidos por um árbitro, através de um regulamento internacional (...)”.

No âmbito das observações apresentadas, o *habitus* do profissional de Educação Física estaria refletido numa postura científica e pedagógica em que o comportamento humano teria incorporado (naturalizado), em suas ações e atitudes, protocolos daquilo que se denomina por profissão.

Em contrapartida, para as PCAs, o “anti-esforço”, a suavização dos movimentos¹⁷, a meditação, a concentração e a atenção ao corpo vigoram como preceitos de uma busca pela melhor qualidade de vida, da saúde e das relações humanas como explicitado a seguir na fala dos participantes...

“(...) as práticas que trabalham elementos de movimento que as caracterizam, como lentidão, um enfoque maior voltado pra educação da respiração, movimentos que envolvem mais leveza (...)” (P1-GM, p. 94)

“A visão holística do ser humano é um fator comum, assim como adotar um estilo de vida saudável. A importância dada às relações com a natureza, consigo mesmo e com as pessoas que o rodeiam. São práticas que visam o indivíduo na sua totalidade (...). Acredito até que são práticas que pregam uma visão romântica do ser humano (...)” (P2-GM, p. 95)

Desta forma, a caracterização das PCAs, ou melhor dizendo, a sua definição através do discurso dos participantes, indicou que estes consideram como alternativo aquilo que é diferente do tradicional, ou convencional, corroborando com as definições encontradas no dicionário para o termo alternativo:

4. que se propõe em substituição ao sistema cultural, técnico ou científico estabelecido (escola a.) (combustível a.) (medicina a.). **5.** que representa uma opção fora das instituições, costumes, valores e idéias convencionais (imprensa a.) (alimentação a.)... **7.** indivíduo que, por seu modo de viver e pensar, se opõe aos costumes, valores e idéias impostos pelas sociedades industriais e tecnológicas (os a. e os hippies). (HOUAISS, 2001, p. 168, grifo nosso)

E também com a literatura, que como afirma MATTHIESEN (1996, p.13)

¹⁷ Para LACERDA (1995), entende-se por “atividades brandas ou suaves, aquelas que têm como características principais a lentidão na execução dos movimentos, o fato de não exigirem muito esforço físico do praticante, não serem violentas nem competitivas”. Entretanto, para a autora, “os termos ‘alternativo’ e ‘suave’ não são sinônimos, sendo que, o termo alternativo, com relação às práticas corporais, nos permite uma abrangência maior do que o suave”. (p. 14)

(...) distinguem-se de outros “trabalhos corporais” por serem “alternativas”, ou seja, correspondem a atividades não convencionais, as quais pela via corporal, contrapõem-se a outros trabalhos preocupados com a educação do corpo. (O grifo é nosso)

As principais características das PCAs, apontadas pelos participantes, oferecem uma idéia do que eles pensam a respeito do que é *não convencional* ou *não tradicional* para a Educação Física, os quais são o *holismo*, a inclusão, a consciência corporal, a singularidade, a educação (contemplada por 6 participantes), a afetividade, a integração entre as pessoas, o equilíbrio, os movimentos lentos e leves, a concepção diferenciada de corpo, *o estilo de vida*, a linguagem do oriente ou orientalismo, e a religiosidade (transcendência, imanência e espiritualidade), entre outras.

Porém, cabe questionar *até que ponto o que é diferente constitui-se realmente como algo alternativo?* Como já foi abordado na revisão de literatura deste estudo, na perspectiva de ascensão das PCAs, a busca pelo *alternativo* advém das mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais a partir, aproximadamente, da metade do século XX, que diante de questionamentos em relação à ciência moderna, e ao modo de vida na modernidade – pautado no cartesianismo, e na expansão do capitalismo pela criação de necessidades de consumo - de maneira geral, encontra no modo de vida das culturas orientais os parâmetros para um reordenamento, ou melhor dizendo, para uma (re)significação da sua própria existência. Ou como afirma o P1-GPP:

Em princípio elas seriam uma recusa à modernidade. Para mim, as PCAs e todo o universo alternativo, que não se restringe à práticas, mas a outras sensibilidades, a maneiras de agir, sentir e pensar, que através de outras culturas, ou através de traços culturais pré-modernos, ocidentais mesmo, procuram recusar ou retrucar a modernidade (p. 99)

Desta forma, o caráter *contra-hegemônico* que fundamenta a ascensão do “alternativo” na sociedade ocidental, já demonstra, preliminarmente, que este movimento possui uma aderência por parte dos atores sociais que procuram atividades de cura, terapia, entretenimento ou educação que não correspondem totalmente às particularidades do que é usual, tradicional.

Ademais, há também a questão da produção de um corpo de conhecimento, ou respaldo científico, como pré-requisito para o reconhecimento de uma profissão. Esta questão é particularmente importante, uma vez que, o conhecimento sistematizado, ou científico influencia diretamente a *formação* específica (ou preparação para o trabalho) e a resolução de problemas da prática, ou a *autonomia profissional*, assim como determina o tipo de reprodução própria daquele determinado espaço social.

A cientifização do conhecimento constituiu um dos pontos altos da consolidação do pensamento moderno, sendo efetivada a partir da formação básica dos cidadãos. Os modelos de currículos científicos, segundo DOLL JR. (1997), ganham força a partir das transformações ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, quando a eficiência e a produtividade foram consideradas as chaves para o desenvolvimento. Na América, o currículo tornou-se uma “obsessão

nacional” e o “currículo científico estava baseado na eficiência e na padronização”, características estas associadas à *ciência* (op. cit., p. 64).

SILVA (1999), ao discutir em seus estudos a influência do pós-modernismo na educação, afirma que:

Por efetuar uma reviravolta nas noções epistemológicas da Modernidade e das idéias que a acompanham, o pós-modernismo tem importantes implicações curriculares. Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria idéia de educação. (p. 111-2)

Sendo assim, verificamos nos resultados das entrevistas que as PCAs não possuem um corpo de conhecimentos sistematizado nos moldes científicos modernos (P1-GPP), sendo que, o conhecimento concernente às PCAs é oriundo, na maioria das vezes, de culturas orientais (algumas milenares), com traços pré-modernos, que pressupõem “uma harmonia cosmológica que incluía uma senso de equilíbrio ou proporção ecológico, epistemológico e metafísico” (DOLL JR. 1997, p.35). Este modelo não institucionalizado de produção de conhecimento encontra-se refletido na formação não institucionalizada que geralmente ocorre no âmbito das PCAs.

Em algumas destas práticas como o ioga, por exemplo, a formação está pautada no modelo de *escola de ofício*, (RUGIU, 1998), no qual, a qualificação para o trabalho está relacionada, sobretudo na perícia *prática* em

realizar determinado gesto, e nas tentativas bem sucedidas em transmitir estes saberes. Neste caso, quem determina o que aprender, e como aprender é o “mestre” da modalidade, que na maioria das vezes seguiu uma formação de muitos anos na habilidade *prática* de realizar movimentos complexos, fixar posições, nível de concentração, e controle da respiração. Neste caso, a reprodução se dá de acordo com os limites do conhecimento empírico, nos quais predomina o método de tentativa e erro característicos de ofícios artesanais, ao contrario dos profissionais.

De acordo com este preâmbulo, ao comparar as PCAs com a Educação Física a partir das definições encontradas nos resultados deste trabalho, percebemos que o processo das interações ocupacionais ocorre de fora para dentro, ou seja, do meio externo à Educação Física para o seu interior, e é determinado pela instrumentalização em nível da prática de modalidades ou atividades relacionadas, na maioria das vezes ao bem estar, ao lazer ou à própria educação.

Porém, na busca de autoridade e legitimidade, as PCAs procurarão caracterizar a atuação de seus “profissionais” na perspectiva de uma interface com a área da saúde, adotando também alguns protocolos, em termos de comportamento e atitude, da área médica. Esta questão aparece contemplada na fala de um dos participantes, que afirma:

“Do ponto de vista das PCAs, dos terapeutas, das pessoas que trabalham com isso, eles vão em busca da Educação Física, alguns vêm fazer pós graduação aqui com a gente, ou vão fazer pós-graduação na fisioterapia, fazer curso de instrumentação cirúrgica que dá uma boa base de anatomia, de fisiologia, em

busca de um respaldo científico. Eu acho que nem tanto em termos de conhecimento, de epistemologia científica, mas em termos de proteção mesmo, na medida em que o científico é o legítimo na nossa sociedade. (...) Alguns vão para pós-graduação, outros vão fazer curso de instrumentação cirúrgica, ou então assim, outros cursos próximos da área da saúde, pra ganhar legitimidade científica". (P1-GPP, 140)

Esta questão é corroborada no estudo de NICOLINO (2003, p. 95-6), que realizou um mapeamento do *universo alternativo* da cidade de Rio Claro:

Enfim, nessa análise dos espaços de Rio Claro, destacam-se alguns fatores importantes deste universo, como uma tendência à mercantilização das práticas corporais alternativas associada a uma disputa de mercado, por meio de tentativas de legitimação social, como: utilização de uma linguagem científica, distanciamento do estilo esotérico para o terapêutico, aspectos clínicos no local de trabalho, vestimentas de cores claras, a busca de especializações, integração de vários saberes, vinculação com a estética como resultado final de atividades alternativas (...).

Entretanto, LACERDA, (1995) questiona essa exigência da legitimidade científica para o trabalho com as PCAs – principalmente aquelas consideradas terapêuticas, de cunho psicológico, às quais a ciência médica se apropria -, alegando “que estas podem ser eficientes sem estarem cientificamente formuladas, ou seja, elas podem ser tecnicamente adequadas, embora não esclareçam cientificamente os mecanismos produtores dos sintomas ou de suas curas”(p. 18). E conclui o seu pensamento sobre o assunto, apontando para os significados que são atribuídos pelos praticantes, à sua prática específica, como uma forma para eximi-las do caráter “salvacionista” ou “messiânico” que algumas PCAs assumem.

Em face do exposto é interessante notar, que apesar da proximidade existente entre as PCAs e as profissões da área da saúde, isto não determina

necessariamente o perfil dos “profissionais” que trabalham nesta área, sendo que estes são provenientes de formações, em nível universitário, de diversas áreas do conhecimento (desde médicos, fisioterapeutas e profissionais de Educação Física, até advogados, assistentes sociais, empresários, engenheiros, entre outros), pessoas com formação básica (ensino fundamental e médio) e até mesmo, pessoas que não concluíram os estudos formais. A sua caracterização apresenta-se muito distante de uma definição precisa, tanto no depoimento dos participantes quanto em trabalhos desenvolvidos com este tema, a exemplos dos estudos de LACERDA (1995) e NICOLINO (2003).

Entretanto, algumas peculiaridades foram identificadas com relação a este perfil, sendo que, as características pessoais relacionadas ao estilo de vida, das pessoas, assim como suas crenças pessoais, aparecem como pontos principais deste delineamento, a exemplo do que considera o P2-GM (p. 110) *“eu acredito que este perfil seja traçado pela percepção comum de estilo de vida destas pessoas e não pela área de formação profissional (...)”*.

Quanto às motivações que levam as pessoas a optarem por este tipo de trabalho, as experiências pessoais de cura, assim como a necessidade de preenchimento de um *vazio existencial*, alcançam um lugar de destaque, no qual se repete à recusa aos valores convencionais da sociedade contemporânea que, direta ou indiretamente são responsáveis pela ascensão de patologias de cunho psíquico e psíco-somático antes inexistentes, levando à procura de métodos alternativos de tratamento ou prevenção, ou até mesmo como uma compensação dos efeitos do individualismo crescente na sociedade contemporânea.

LACERDA (1995, p. 94) cita rapidamente, um dos conceitos presentes na filosofia existencialista (ou doutrina existencialista) de Jean Paul Sartre, que é *a busca de encontrar-se através do outro*, ou melhor, “pelo seu corpo o indivíduo se descobre e descobre o outro”. Desta forma, identificam-se pessoas que possuem mais do que uma preocupação estritamente individualista, mas, sobretudo, apresentam-se com uma preocupação de mudar o mundo ou ajudar as pessoas. Como fica evidenciado tanto nas considerações de LACERDA (1995) e NICOLINO (2003), quanto na fala de P2-GPEB (p. 109) *“as pessoas têm uma visão diferente de mundo, de filosofia de vida, (...) umas pessoas preocupadas assim, com a qualidade do ser humano, (...) são pessoas que estão preocupadas com a melhora do mundo”*.

Nas definições pertinentes aos comportamentos dos grupos de Educação Física e PCAs, identifica-se um *habitus*, para a Educação Física, de cunho acadêmico, científico que permeia as relações dos agentes sociais no âmbito da Universidade, bem como em termos de profissão, no qual se apresenta uma formação básica, que fornece conhecimentos próprios, possuindo uma organização profissional oficializada. Já as PCAs não apresentam características peculiares de formação ou organização que sustentem uma definição de *habitus*. Entretanto, apresentaram, enquanto capital simbólico das PCAs¹⁸, o discurso da saúde e da qualidade de vida, assim como as percepções humanistas das

¹⁸ SOARES (1994, p. 192), identifica como “símbolos” alguns aspectos da cosmologia alternativa, relativos ao seu papel mediador entre os diferentes sistemas de tradições culturais. Aponta para o conceito de “*energia*”, *substrato, a um só tempo material e espiritual, da vida*” como sendo a “moeda cultural” deste universo. Entretanto, não introduziremos esta questão na discussão do estudo, pois, a identificação deste elemento nos resultados da pesquisa não se mostrou significativa.

relações sociais e do trabalho corporal, na perspectiva de constituição de um “novo *habitus*” e espaço social.

Enfim, complementando as considerações a respeito da constituição de espaços sociais, atribuímos o conceito de *illusio* à busca pelo capital simbólico que legitima tanto a Educação Física como as PCAs, expresso na aquisição de saberes organizados cientificamente, quais sejam, a produção acadêmico-científica e a própria organização profissional em termos de especialização, credencialismo e autonomia. Neste caso, o jogo jogado pelos atores sociais perpassa a questão da especialização profissional, na qual se almejam a ascensão de dominado a dominante no espaço da Educação Física, e o de reconhecimento social, em termos de legitimidade, para as PCAs.

5.2 - O contato dos profissionais de Educação Física com as PCAs no processo das interações ocupacionais

As interações ocupacionais existentes entre a Educação Física e as PCAs, considerando-se as características do trabalho corporal ampliado, não só são auxiliadas pela proximidade entre estas duas áreas, como parecem ser determinadas por isto. Ao reportarmo-nos para a questão das interações ocupacionais - mais especificamente ligadas ao ramo das atividades físicas na área da saúde - estamos diretamente fazendo alusão ao caráter “profissional” institucional presente na prática da cultura física, da educação do *físico*, ou melhor, do corpo.

Resgatando o termo profissão, vislumbrado na Revisão de Literatura deste trabalho, verificamos que esta se caracteriza como uma *ocupação de nível superior* (FREIDSON, 1996), pautada nos imperativos da modernidade à qual valoriza o conhecimento científico como fonte de saber, e à preparação institucionalizada, ou formal para o trabalho. Sendo assim, toda profissão reconhecida possui um *corpo de conhecimentos* estruturado, que dá respaldo às aplicações práticas concernentes ao exercício profissional, e a formação de seus profissionais é feita através da escolarização de nível superior.

Neste sentido, a Educação Física, regulamentada como profissão em 1998, já possui em sua estrutura a formação de nível superior e também a construção de corpo de conhecimentos, como respaldo científico, sendo caracterizada pela Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004) como:

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas do agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (grifo nosso)

Nesta perspectiva, considera-se a Educação Física como área de conhecimento e também de intervenção profissional permeada pelo movimento humano em suas múltiplas dimensões.

Em contrapartida, as PCAs são apontadas nos resultados deste estudo como uma área de intervenção, porém, não foram caracterizadas enquanto

profissão nos moldes propostos pela sociologia das profissões. Esta questão aparece refletida nas respostas dos participantes que, já na definição sobre o que são as PCAs, apontam para práticas não comumente trabalhadas, ou seja, diferentes do trabalho habitual, no caso, da Educação Física, apenas diferenciando seus discursos pela simplicidade ou refinamento das respostas.

Embora para alguns participantes do estudo as PCAs possuam um corpo de conhecimento, ou corpo de conhecimento multidisciplinar, também se reconhece que este corpo de conhecimento não se apresenta nos moldes da ciência clássica.

Ao se considerar as PCAs, apenas, como *diferentes* ou incomuns, com relação às práticas corporais tradicionais, permite-se uma abrangência muito grande de possibilidades de trabalho, já que existem inúmeras práticas de trabalho corporal que não seguem uma concepção “tradicional”. Por exemplo, na Educação Física e áreas estéticas correlatas, esta questão é agravada pela *competição de oferta* em que surgem modalidades diferentes de trabalho com uma frequência muito grande.

No cotidiano dos espaços sociais, em configuração ou específicos, muitas dessas práticas são formadas de elementos iguais ou semelhantes às já existentes, nas quais mudanças sutis, na forma de trabalho ou mesmo os *mix* ou misturas de várias modalidades, são suficientes para o lançamento de um novo produto no mercado.

Neste rol de atividades, aparecem inúmeros tipos de ginásticas (terapêuticas ou não) abrangendo todos os grupos musculares do corpo, inclusive

os da face e músculos sexuais (região do períneo), massagens, alongamentos, e as já consolidadas, ioga, tai chi chuan, liang gong, lian chin entre outras.

Entende-se também que as relações subjacentes às áreas aqui estudadas dão-se, sobretudo, por ser o *corpo* o objeto direto de trabalho de ambas, que voltado para as questões da saúde e do bem estar encontram aí o seu “ponto de fusão”, ainda que as especificidades das duas áreas sejam distintas.

Para a Educação Física estas questões aparecem relacionadas ao trabalho com o *corpo em movimento*, seja no nível da reabilitação física ou da aprendizagem do gesto, ou da educação (do corpo, pelo corpo), enquanto que para as PCAs o corpo é o elo de ligação, o fator predominante de uma integração do indivíduo, seja pelo movimento, pela respiração, pela meditação (ou mentalização). Na Educação Física o corpo também aparece como elo de ligação, mas numa perspectiva de educação integral, considerando os componentes motores, cognitivos, afetivos, sociais, morais, não contemplando formalmente a questão espiritual.

Neste contexto, o corpo surge como o *centro* do discurso sobre o processo das interações ocupacionais. Seja pela via da saúde, da espiritualidade, do consumo ou da *existência*, a exaltação do corpo é acompanhada pela ascensão do individualismo, do encontro com o *eu*, ou como afirmam CODO & SENNE (1985, p. 12)

(...) é, em ultima instância, uma luta pela reapropriação de si mesmo, um protesto contra o caráter alienante do trabalho, um passo a mais em direção à liberdade.

Nada de novo, nada de errado. Ocorre que começamos a assistir a um outro movimento: arquiteta-se uma cosmovisão a partir do próprio umbigo, o corpo e as práticas que visam reconhecê-lo se transformam em panacéia para todos os males, novo elixir capaz de inventar a felicidade. (grifo nosso)

Nesta esfera, o individualismo é reforçado pela relação do consumo e, conseqüentemente, do trabalho na sociedade ocidental, gerando em parte, o que os participantes P2-GPEB e P1-GPP apontaram como sendo uma “disputa pelo mercado”, geradora das interações entre Educação Física e PCAs. Entretanto, ao salientar esta questão, acabam por reforçar o caráter de escola de ofício que apresentam as PCAs, pois, se a Educação Física se aproxima destas práticas em busca de instrumentalização, diversificação no trabalho corporal, os “profissionais”¹⁹ das PCAs se aproximam da Educação Física em busca de legitimidade, conhecimento especializado ou respaldo científico, como ressalta o P1-GPP (p. 140-1):

“Do ponto de vista das PCAs, dos terapeutas, das pessoas que trabalham com isso, eles vão em busca da Educação Física, (...) em busca de um respaldo científico. Eu acho que nem tanto em termos de conhecimento, de epistemologia científica, mas em termos de proteção mesmo, na medida em que o científico é o legítimo na nossa sociedade. (...) Agora a outra mão é a Universidade: (...) os profissionais de Educação Física em busca de mercado mesmo, em busca de um mercado para atuar, para os seus profissionais atuarem. Então, muitos profissionais, aqui, em outras universidades, vão em busca desse conhecimento fora da Universidade e acabam desenvolvendo cursos, oficinas dentro da Universidade. (...) Agora o ímpeto, vamos dizer, o movimento é um movimento para garantir mercado, não é um movimento no sentido de uma legitimidade epistemológica. Porque a epistemologia continua alternativa. É para garantir mercado”.

¹⁹ Utilizamos aqui o termo profissional de forma genérica, para o trabalhador de forma geral.

A partir disto, evidencia-se que as interações ocupacionais ocorrem, ou podem ocorrer, sobretudo em nível técnico, o que denota uma posição de proximidade entre as duas áreas, limitada às questões práticas do trabalho corporal, com a intenção de auxiliar no trabalho com o corpo, de facilitar a obtenção de resultados para outros fins. Isto parece corroborar com a fala do P1-GPP (p. 120), quando este afirma que *“tanto na Universidade quanto fora da Universidade, nos hospitais, elas entram pela porta da complementaridade. Isso mostra muito a hegemonia da ciência moderna, quer dizer, as alternativas só podem entrar como alguma coisa ajudando”*.

O trabalho corporal voltado para as aplicações técnicas das PCAs, seja como melhoria das condições de saúde e bem estar das pessoas, seja como preparação de atletas, ou como educação do corpo, confirmam de certa forma esse processo de interações ocupacionais. Esta questão está presente no discurso dos participantes P1-GPU (p., 118), P2-GPP (p., 129), respectivamente, quando afirmam: *“Eu acredito que o espaço, o local, a extensão, a dimensão da prática das PCAs é a maior possível”*, e *“(…) elas passam então a se tornar uma possibilidade de trabalho no campo da Educação Física, talvez mais com esta intenção mais técnica”*.

Considerando que a Educação Física não é a única profissão que trabalha com o corpo, torna-se relevante destacar que as interações ocupacionais não acontecem somente no âmbito desta, mas também em diversas áreas da saúde ou áreas correlatas, que incorporam as PCAs em seu espaço de atuação, congestionando este espaço social de lutas simbólicas. Porém, pautando-se em

objetivos diferenciados, de acordo com a área profissional de atuação, médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, psicólogos, entre outros, se utilizam destes conhecimentos sobre as PCAs com o intuito de facilitar a obtenção de resultados nos seus trabalhos, ou até mesmo, procurar outras perspectivas sobre a sua profissão.

5.3 – O conteúdo e a técnica das PCAs e sua mediação com a Educação Física

A Educação Física, em razão da sua constituição multidisciplinar, sempre apareceu atrelada a diversos conteúdos que ora permeavam a dimensão das atividades físicas, desportivas e recreativas, e ora da educação do *físico*, em âmbito formal e/ou não formal. A diversificação dos conteúdos sempre desempenhou um papel importante para esta área, sobretudo no âmbito da escola, o qual já esteve ligado (ou se mantêm ligado) ao esporte, à ginástica, ao higienismo, mas que atualmente sofre um reordenamento em termos dos objetivos da Educação Física na esfera escolar, que agora privilegia a cultura corporal de movimento de forma ampla e dando ênfase às vivências e experiências corporais dos educandos (BRASIL, 1998).

Por exemplo, no ano de 2004, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Associação de Medicina Tradicional Chinesa do Brasil, capacitou cerca de 3.000 professores na técnica chinesa de *lien ch'i* - que utiliza oito movimentos lentos e suaves inspirados em animais e na natureza – com o intuito de que a técnica fosse abordada nas aulas de Educação Física das

escolas Estaduais de São Paulo e região (http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2004/2004_03_18_b.asp). Este fato exemplifica muito bem a dimensão que as PCAs vem alcançando nas interações com a área de Educação Física, sendo “oficializadas” como conteúdo escolar a partir destas iniciativas.

Na esfera não escolar, as questões da cultura física/estética (CODO e SENNE, 1985) juntamente com a ascensão da máxima da saúde e da qualidade de vida contribuem para a formação do espectro da Educação Física como terreno para a proliferação de qualquer manifestação da cultura – ocidental e oriental - que envolva movimento. Isto pode ser evidenciado na ascensão das aulas de ioga, relaxamento, tai-chi-chuan, entre outros, nas academias em geral. E até mesmo quando não há movimento propriamente dito, ou não sendo o movimento o foco principal de atenção, este redimensionamento acontece, como podemos evidenciar com a Resolução CONFEF nº 069/2003, que dispõe sobre a utilização da técnica de acupuntura pelo Profissional de Educação Física, quando da sua intervenção, que menciona:

Art 1º - Reconhecer a possibilidade de utilização da Técnica de Acupuntura, como recurso científico complementar, no desenvolvimento da intervenção do Profissional de Educação Física, devendo, portanto, respeitar a vida, a dignidade, a integridade e os direitos da pessoa humana, em particular, daqueles que são seus beneficiários.

Art. 2º - O Profissional de Educação Física, componente da área da Saúde, dentro do universo de suas possibilidades de intervenção e ao exercer seu direito, poderá recorrer à Técnica de Acupuntura, desde que comprove formação especializada para seu uso, respeitando o disposto no Código de Ética do Profissional de Educação Física. (CONFEF, 2003, grifo nosso)

É interessante notar que, a formação ou capacitação para a utilização deste recurso terapêutico, indicado como apropriado para o exercício profissional da Educação Física, aconteça fora do âmbito da Universidade, ou melhor, do curso de graduação, o que reforça o aspecto da exterioridade das PCAs com relação à Educação Física.

Desta forma, as PCAs, vindas de fora da Educação Física, são introduzidas dentro desta como uma possibilidade de diversificação do conteúdo, com a “vantagem” de permear o universo místico e a esfera do prazer, ou do bem estar, atribuindo a este trabalho um *status* nunca antes mencionado.

Os participantes do estudo creditam às PCAs uma grande importância para a inserção como conteúdo, e consideram que essa diversificação, com a introdução de práticas diferenciadas, contribui para uma educação mais ampla, dos alunos ou clientes, que favorece o conhecimento de si mesmo e uma conseqüente melhoria nas relações do indivíduo com o próprio corpo. Como exemplos, seguem as respostas: “(...) *é uma área que deve também ser trabalhada pela Educação Física, já que lidamos com a cultura corporal de movimento (...)*” (P2-GM, p. 126); “*Tanto é que os conteúdos das PCAs são os mesmos das atividades tradicionais, o que muda é o contexto em que elas são realizadas, a cerimônia com que elas são realizadas (...)*” (P1-GPU, p. 127); e “(...) *eu acredito que elas fazem parte de um conteúdo da EF, elas apresentam um conteúdo para a EF*”. (P1-GM, p. 125)

Estas transformações seguem a trajetória antes mencionada neste estudo, corroborando com as posições assumidas a partir da ascensão da pós-

modernidade e das suas relações com o corpo. Desta forma, repensar o corpo como “*existência*” assume, portanto, um papel fundamental para a escolha e construção dos conteúdos da Educação Física nos âmbitos escolar e não escolar.

Capítulo VI

CONCLUSÕES

Em face do que foi abordado e discutido neste estudo, cabe agora apontar algumas conclusões, não no sentido de encerrar com as discussões sobre o tema, mas para evidenciar outros caminhos e indagações que poderão permear os universos particulares ou integrados da Educação Física e das PCAs.

Esta pesquisa demonstrou que a área de atuação, aqui denominada de PCAs, encontra-se ainda indefinida, sobretudo no que diz respeito à sua caracterização, sendo que, tanto no discurso dos participantes como na literatura, os termos que se propõem a defini-la apresentaram-se de forma genérica e imprecisa. Desta forma, também se encontrou dificuldades em delimitar um campo de atuação destas práticas, sendo que elas são permeadas pelas profissões ligadas à área da saúde, não possuindo um sistema de capacitação formal, ou formação que permita considerá-las como uma unidade, ou, ainda, como práticas que possuem uma *raiz* comum.

Ao averiguar a inserção das PCAs no universo da Educação Física, como o primeiro objetivo deste estudo, constatou-se que as relações entre PCAs e

Educação Física ocorrem, principalmente, no âmbito da *técnica*, entendida enquanto técnica de trabalho corporal, pois é na relação com o corpo, e deste com o movimento, que se encontra o ponto de partida da agregação destas áreas distintas. Para a Educação Física, os resultados demonstraram que as PCAs constituem-se como conteúdo, ou como a possibilidade de diversificação do mesmo, tanto no ambiente escolar, como fora dele. Neste contexto, os participantes consideraram como apropriada esta inserção.

Porém, a aquisição dos conhecimentos alternativos apresentou-se como um fator de limitação, já que esta formação específica é realizada, na maioria das vezes, fora da Universidade, em cursos de especialização, *workshops*, ou cursos de curta duração, para os quais não se exige, freqüentemente, uma formação básica completa. Isto acabou por demonstrar que as PCAs realizam a capacitação de seus “profissionais” pelo modelo de *escola de ofício*, com caráter artesanal.

Cabe esclarecer que a *escola de ofício* é diferente daquilo que se denominou de ofício ou ocupação. Por *escola de ofício* foi entendido um sistema de formação em que a habilidade e o desempenho do “mestre”, ou seja, a sua “arte” são os ingredientes fundamentais deste processo-produto. Portanto, trata-se de uma formação na qual o método *tentativa-erro* faz parte dos seus pressupostos, ao contrário do processo de formação em que um corpo de conhecimento orienta a solução de problemas. Os termos ofício e ocupação aparecem como sinônimos de profissão. Entretanto sabe-se que no universo do mundo do trabalho tudo se tornou ocupação. Porém, como muito bem frisou

LAWSON (1984) e MACEDO (2002) a profissão é uma ocupação de elite, fazendo parte do seu escopo um corpo de conhecimento, o comprometimento com uma carreira, a autonomia profissional, um código de ética, o altruísmo, enfim, uma troca simbólica com uma posição (status). Desse modo, uma profissão demarca um determinado território, possui capital simbólico e ocupa um espaço social.

No âmbito da Educação Física, o profissional desse campo de intervenção atua num território (o campo da saúde – Regulamentação Profissional de Educação Física) que permite a interface com outras ocupações e profissões. Neste território, quem possui capital específico possui também um capital simbólico que determina a ocupação de um espaço social no jogo político do poder que se apresenta sempre de forma dinâmica e não estática. É dentro deste contexto que ocorre o embate, a interface e o diálogo da Educação Física com as PCAs, cabendo frisar que a falta de definição ou delimitação de uma determinada área ou campo de intervenção permite a hegemonia de uma área ou campo de intervenção mais estruturado.

No bojo desse processo, o perfil dos “profissionais” das PCAs foi abordado, pelos participantes, de forma imprecisa, predominando as características e crenças pessoais como fatores de uma possível identificação de um *habitus* desta área. Embora haja esta perspectiva, cabe ressaltar que esta caracterização entra no rol da subjetividade, contrariando a objetividade do *habitus*. Portanto, o apontamento assinalado não seria aceito para caracterizar o *habitus*.

No geral, os estudos encontrados corroboraram com a pesquisa realizada no sentido de se tratar de pessoas com formações distintas, trazendo em sua bagagem “questões existenciais” e experiências pessoais de cura.

Quanto à possibilidade, da suposição, da formação de campos, ou melhor, de espaços sociais específicos não foi possível determinar a constituição de um capital simbólico para as PCAs, tornando-se inviável a identificação de um *habitus* próprio, o que não implica dizer que não possuam um comportamento específico. Entretanto, no que se refere à Educação Física esta questão apareceu relacionada à constituição de seu campo, entendido nesse estudo como espaço acadêmico e como espaço profissional, mas que não foram objeto de uma investigação rigorosa ou específica. Do mesmo modo, pode-se dizer que não foi encontrado, na literatura brasileira, no limite do espaço e do tempo desta pesquisa, nenhum estudo a esse respeito.

No espaço acadêmico, a Educação Física contempla a perspectiva de possuir um capital simbólico próprio no âmbito do campo científico, tendo nos critérios de objetividade, fidedignidade e confiabilidade, na produção de conhecimento, o seu *habitus*. No que diz respeito à profissão, este capital simbólico apareceu relacionado ao corpo de conhecimento que dá sustentação à atividade profissional, bem como a formação de conselhos profissionais que dispõem sobre as suas competências e espaço de atuação na sociedade.

Nas relações de poder, obedecendo ao conceito de *illusio*, nas duas áreas, os agentes buscam a aquisição do máximo capital simbólico, diferenciando-se a Educação Física pela ascensão acadêmico-científica, representada pelos

títulos, conseqüentes à graduação, enquanto que as PCAs pela obtenção de conhecimentos fundamentados cientificamente, sobretudo das áreas da saúde, como fator predominante para a legitimação de seu espaço.

Desta forma, respondendo ao segundo objetivo deste estudo, identifica-se que as PCAs apresentam uma interface com a Educação Física ligada ao trabalho corporal, e a partir disto, determina algumas interações ocupacionais, sobretudo no ramo das atividades físicas, tornando possível a intervenção do profissional de Educação Física nesta área, ou espaço em ascensão. Entretanto, cabe ressaltar que, devido à sua interface com a área da saúde, as PCAs possuem interações, não só com a Educação Física, mas também com outras áreas, tais como, medicina, fisioterapia, terapia ocupacional, entre outras.

Conclui-se, ainda, que o estudo, ora apresentado, trouxe para o âmbito da pesquisa uma temática muito interessante e desafiadora para os investigadores da área da Educação Física. A temática abordada procurou, de forma singular, apresentar um mapeamento das interações ocupacionais entre a Educação Física e as PCAs, tendo apontado que esta questão é real e verossímil. De forma que não se pode ignorar que o processo de constituição de uma ocupação, ou melhor, profissão, não seja perpassado por categorias relacionadas ao funcionalismo, a teoria de sistemas ou estruturalismo, pois nesse enfoque, as estruturas sociais colocariam a conduta humana como produto de forças sociais que os sujeitos não governam e nem compreendem, estabelecendo a primazia da sociedade sobre o indivíduo. Do mesmo modo também não se pode negar que as

sociologias hermenêuticas, ao contrário, concedem ao sujeito o protagonismo central na ação dos atores sociais, bem como nos modos como tais condutas se entrelaçam, pois a conduta humana já não é entendida como um resultado produzido por causas estruturais, mas como o produto da ação de cada indivíduo, passando a sociedade a ser vista como a soma de infinitos intercâmbios, de múltiplas ações e interações.

Nestas considerações o que se buscou foi uma mediação entre o objetivismo e o subjetivismo, procurando superar essas duas propostas individualmente. Assim, o desafio consistiu, nesse estudo, em tentar apresentar a interdependência em que se encontram ação e estrutura, subjetividade e objetividade.

Vale lembrar, novamente, que as estruturas não deveriam ser imaginadas como o esqueleto de um edifício ou como aquilo que lhe dá consistência ou mesmo como uma entidade, mas como um conjunto de propriedades, graças às quais as práticas sociais se tornam possíveis e há a possibilidade de mudança. Por fim, espera-se com este estudo suscitar, não generalizações, mas possibilidades que venham provocar novos questionamentos no sentido de ampliar e/ou complementar os resultados já obtidos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. M. B de. Corpo civilizado, corpo reencantado: o moderno e o alternativo nas representações do corpo. *Revista Motriz*, 5 (1), 1999, p.07-9.

_____. As invenções do corpo: modernidade e contramodernidade. *Revista Motriz*, 7 (1), 2001, p. 33-9.

_____. Estrutura dinâmica dos novos movimentos religiosos. In: SOUZA, B. M.; MARTINO, L. M. de Sá. *Sociologia da Religião e mudança social: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos*. São Paulo: Paulus, 2004, p. 139-50.

ALEXANDER, G. *Eutonia: um caminho para a percepção corporal*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ALVES-MEZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARROS, J. M. de C. Educação física e esporte: profissões? *Kinesis*, n. 11, 1993. p. 5-16

_____. Educação Física: perspectivas e tendências na profissão. *Motriz*, vol. 2, n.1, junho/1996. p. 49-52

_____. Considerações sobre o estágio na formação do profissional de educação física. *E.F. – Educação Física* (órgão oficial do CONFEF) ano II, n. 8, Agosto/2003.

BERTHERAT, T. *O corpo tem suas razões – antiginástica e consciência de si*. 9 - d. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BETTI, M. *A Educação Física na escola Brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma Abordagem Sociológica*. Dissertação de Mestrado apresentada na EEFUSP. São Paulo, 1988.

_____. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

_____. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, A. *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992. (p. 239-254)

BETTI, I. C. R. e BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, vol. 2, n. 1, junho/ 1996.

BONFIM, T. R. *O sentido de corporeidade e a prática profissional do professor de Educação Física do ensino público*. Dissertação (Mestrado) UNESP – Rio Claro, 2003.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda., 1983.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.

BRACHT, V. Educação Física: busca de autonomia pedagógica. *Revista da Fundação do Esporte e Turismo*. Curitiba, 1989, vol. 1, n. 2, p. 12-9.

_____. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BRASIL Conselho Federal de Educação. *Decreto Lei nº 1212*, de 7 de abril de 1939.

_____. Conselho Federal de Educação. *Decreto Lei nº 8270*, de 3 de dezembro de 1945.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 69*, de 2 de dezembro de 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 03*, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial, n. 172, Brasília, setembro/1987.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, nº 248, Brasília, dezembro/1996.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 9696*, de 1º de setembro de 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Conselho Federal de Educação Física. *Resolução nº 046 de 18 de fevereiro de 2002* - Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional, 2002a.

_____. Ministério da Educação. (SESu) Ato Resolução CNRM/005 de dezembro de 2002b.

_____ Conselho Federal de Educação Física. *Resolução nº 069 de 16 de dezembro de 2003* - Dispõe sobre a utilização da técnica de acupuntura pelo Profissional de Educação Física, quando da sua intervenção, 2003.

_____ Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ CES nº 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, março/ 2004.

CAMARGO, D. A. F. A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos. In: MICOTTI, M. C. O. *Alfabetização: intenções/ ações*. Rio Claro: Costa, 1997

CAMPOS, A. P. A Construção do Campo Acadêmico da Educação Física Brasileira: análise da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de (Dissertação de Mestrado) São Paulo. Rio Claro: UEP – Instituto de Biociências, 2003, p. 126

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M (Org.) *Rumo a uma nova didática* Petrópolis: Vozes, 1991. p. 49-63.

CANESIN, M. T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D. E. e SOUZA, V. C. (org.) *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 85-101

CESANA, J. *Massagem e educação física: perspectivas curriculares* Monografia (Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

CODO, W. & SENNE, W. A. *O que é corpo(latria)*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO, E. C. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLDEBELLA, A. O. C. *Práticas corporais alternativas. um caminho para a formação em educação física*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) UNESP – Rio Claro, 2002. 149 p.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, M. S V. *Motricidade Humana: um paradigma emergente*. Blumenau: Ed. Da FURB, 1995.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

DOLL JÚNIOR, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (224 p.)

FARIA JUNIOR, A. G. *Perspectivas na formação profissional em Educação Física*. In: GEBARA, A. *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992. (p. 227-238)

_____. *Educação Física: globalização e profissionalização – uma crítica à perspectiva neoliberal*. *Motrivivência*, vol. 9, n. 10, 1997. (p. 44-60)

FENSTERSEIFER, P. E. *A Educação Física na crise da modernidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, 304 p.

FERREIRA, L. A. *Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) UNESP – Rio Claro, 2000.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. n. 31, ano 11, p. 141-154, 1996.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, E. S.; REIS, M. C. C.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, ano I, n. I, p. 39-46, 2002.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. Profissões diferentes. *Jornal Folha de São Paulo - Caderno Folhateen*. São Paulo, 19 de novembro de 2001.

JUNG, C. G. & WILHELM, R. *O segredo da flor de ouro: um livro de vida chinês*. Petrópolis: Vozes, 1984 2ed.

LACERDA, Y. *Atividades corporais. O alternativo e o suave na educação física*. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

LAWSON, H. *Invitation to physical education*. Champaign, Human Kinetics Book, 1984. p. 5-17.

LIMA, A.C. M et al. *Principais conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu*. Pernambuco, 1998. [Apostila do curso de leitura dirigida – Mestrado em antropologia - Universidade Federal de Pernambuco]

LORENZETTO, L. A. et al. Relaxamento e massagem: perspectivas curriculares. *Revista Hispeci & Lema*. v. 6, Bebedouro, 2002, p. 67-71.

LOVISOLO, H. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

LOWEN, A. *A espiritualidade do corpo*. São Paulo: Cultrix, 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

LYOTARD, J-F. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Correia Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, R. Das profissões às ocupações. *Jornal O Estado de São Paulo - Espaço Aberto*, quinta-feira, 17 de outubro de 2002.

MAGALHÃES, A. R. *Pós-modernidade, ruptura ou revisão?* São Paulo: Cidade Nova, 1998. 82 p.

MANIFESTO de Goiás em Defesa da Educação Física Brasileira, 2003, Xerocopiado.

MATTHIESEN, S. Q. *Educação do corpo e as práticas corporais alternativas: Reich, Bertherat e antiginastica*. (Dissertação de Mestrado) PUC - São Paulo, 1996. 144p.

_____. 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*, vol. 5, n. 2. Dez/1999.

MICHAELIS. *Dicionário Michaelis – UOL*. São Paulo: Melhoramentos, 2002. 1 CD-ROM.

MORIN, E. *Amor, poesia e sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

NASCIMENTO, J. V. do. *Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

NICOLINO, A. da S. *A formação do profissional das práticas corporais alternativas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) UNESP – Rio Claro, 2003.

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

PAIVA, F. S. L. Constituição do Campo Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, R. e CRISORIO, R. (cords.) *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores associados: Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 63-80.

PAIVA, F. S. L. e RON, O. O. A Constituição do Campo Educação Física. In: BRACHT, R. e CRISORIO, R. (cords.) *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores associados: Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 57-61.

PATTON, M. Q. *Qualitative Evaluation*. Beverly Hills: Sage, 1986.

PEREIRA, C. A. M. *O que é contracultura*. 2a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PIETRONI, P. *Viver holístico*. (Trad. Heloísa de M. M. Costa). São Paulo: Summus, 1988.

PUIG, J. M. *Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

REICH, W. *A função do orgasmo*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (328 p).

RONDINELLI, P. *Entre a deusa e a bailarina: a polifonia cultural da dança do ventre*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) UNESP – Rio Claro, 2002

ROSENAU, P. Modern and Post-Modern Science. *Review-Fernand Braudel Center*, vol. XV, n. 1, Winter, p. 49-89, 1992.

ROSZAK, T. *A contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrata e a oposição juvenil*. Trad. Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1972.

RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Editores Associados, 1998.

RUSSO, J. *O corpo contra a palavra – As terapias corporais no campo psicológico dos anos 80*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

SCHNEIDER, M. *O manual de autocura: método self- healing / Meir Schneider e Maureen Larkin com Dror Schneider*. São Paulo: Editora TRIOM, 1995.

_____, M et alii. *Manual de auto- cura, 2ª parte: patologias específicas: método self- healing / Meir Schneider e Maureen Larkin com Dror Schneider*; São Paulo: Editora TRIOM, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.77-92.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, L. E. Religioso por natureza: cultura alternativa e misticismo ecológico no Brasil. In: _____. *O rigor da indisciplina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumar, 1994.

SOUZA NETO, S. (ORG.) *Corpo para malhar ou para comunicar?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.

_____. *A Educação Física na Universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999, 334 p.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984 (124 p.)

TAFFAREL, C. N. Z. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. *Movimento*, ano IV, n. 7, 1997, p. 43-51.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem imanente do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996. (edição especial).

TEODORO, A. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In: Justino MAGALHÃES. & Augustín ESCOLANO (orgs.) *Os professores na história*. Porto: Porto Editora, 1999: 59-68.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5 ed. São Paulo: Polis, 1987.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VENUTO, Adriana. *A astrologia como campo profissional em formação*. Dados. [online]. 1999, vol.42, no.4 [citado 15 Maio 2005], p.761-801. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000400005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0011-5258.

WOLFF, R. P. *O ideal da universidade*. São Paulo: UNESP, 1993. (201 p.)

ZEIGLER, E. F. & VANDER-ZWAGG, H. J. *Physical Education: Progressivism or Essentialism?* Champaign, Ill: Stipes, 1968.

http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2004/2004_03_18_b.asp

ABSTRACT

The changes occurred in western society, at the second half of twentieth century, expressed through the counter-culture movements and opposition to the modern technical-scientific rationality, resulted in the emersion of new paradigms about *Man*, as well as in the comprehension of “body”, generating a new anthropology. Into the Physical Education sphere this reality appeared evident into the content related to the traditional practices, as well as in respect to body-mind duality. In parallel to this process Physical Education had always lived together other traditional corporal practices related to massage, corporal expression, corporal consistency, nature integration sports, among others, giving rise to occupational interactions with what has been called by convention of *Alternative Corporal Practices (ACPs)*. In the face of this context a profound study was made about the Physical Education together the ACPs, intending to examine the insertion of “alternative corporal practices” (ACPs) into the universe of Physical Education, and identify whether or not the ACPs constitute themselves as a new intervention space of itself. In search of practical results the chosen way to obtain them was the creation of a qualitative case study, having UNESP Campus de Rio Claro as its object. For the data collecting technique, a questionnaire, an interview and the documental source were used. The obtained results pointed to a comprehension of the ACPs as a content that can be used on the Physical Education professional practice on both, school and out of school ambit. They demonstrated themselves

undefined about ACPs, regarding their peculiar characteristics, making difficult an identification of a *habitus* and the definition of a social space as well. In the same way, it was possible to diagnose the professional profile outline of ACPs workers, having as characteristics the predominance of their individual experiences and beliefs, and the very distinct formations of the agents in addition to it. As a conclusion (conclusions) remains the comprehension that ACPs do not constitute themselves as a self intervention space, understood here as modern profession, because, as a characteristic of their qualifying, they finish to identify themselves as occupational schools, instead of professional-academic formation schools. As conclusions, based on the study objectives, it has become clear that the relations between ACP and Physical Education occur, principally, in the *technical* ambit, understood as a technique of corporal work, and from this, determines some occupational interactions, also in the physical activities line, making possible the intervention of the Physical Education professional in this area, or space in ascension.

Key-words: physical education, alternative corporal practices, profession, professional practice.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____ sujeito de pesquisa, após leitura da **CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA**, ciente dos serviços e procedimentos aos quais está submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito da pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento retirar seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Rio Claro, _____ de _____ de 200__.

Assinatura: _____ Consinto () Não Consinto ()

CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

Prezado Colega

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a inserção das “práticas corporais alternativas” (PCAs) no universo da Educação Física, no sentido de verificar a relação existente entre as duas áreas, dentro da temática da *formação profissional*.

O resultado apurado será utilizado para a confecção do estudo piloto da dissertação de mestrado desta pesquisadora na Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, junto ao programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto.

Esteja certo de que você poderá, em qualquer momento da pesquisa, desistir de participar, sem qualquer constrangimento.

Agradeço sua colaboração e fica aqui o compromisso de notificação do andamento e envio dos resultados desta pesquisa.

Atenciosamente,

Juliana Cesana

APÊNDICE 2

DECLARAÇÃO

Eu, _____,
R.G. _____, residente e domiciliado(a) na cidade de _____, declaro para os devidos fins, que concordo com o conteúdo das transcrições da entrevista apresentada pela mestrandia Juliana Cesana – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, do IB – UNESP/ RC, tendo como tema de investigação **O Profissional de Educação Física e as Práticas Corporais Alternativas: interações ocupacionais**. Por ser verdade, firmo o presente.

Rio Claro, ___ de _____ de 2005.

Assinatura