



Juliana Cesana
João Batista Andreotti Gomes Tojal
Alexandre Janotta Drigo



EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE

Paralelos históricos, formação profissional
e práticas corporais alternativas



EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE

**Paralelos históricos, formação profissional
e práticas corporais alternativas**

**CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA 4ª REGIÃO – CREF4/SP**

Diretoria/Gestão 2016-2018

Presidente

Nelson Leme da Silva Junior

Primeiro Vice-presidente

Pedro Roberto Pereira de Souza

Segundo Vice-presidente

Rialdo Tavares

Primeiro Secretário

Marcelo Vasques Casati

Segundo Secretário

José Medalha

Primeiro Tesoureiro

Humberto Aparecido Panzetti

Segundo Tesoureiro

Antonio Lourival Lourenço

Conselheiros

Adriano Rogério Celante (Conselheiro afastado)

Alexandre Demarchi Bellan

Bruno Alessandro Alves Galati

Érica Beatriz Lemes Pimentel Verderi

Ismael Forte Freitas Junior

João Francisco Rodrigues de Godoy

João Omar Gambini

Luiz Carlos Delphino de Azevedo Junior (Conselheiro afastado)

Marco Antonio Olivatto

Margareth Anderãos

Mario Augusto Charro

Mirian Aparecida Ribeiro Borba Leme

Paulo Rogerio Oliveira Sabioni

Rodrigo Nuno Peiró Correia

Rosemeire de Oliveira

Tadeu Corrêa

Valquíria Aparecida de Lima

Waldecir Paula Lima

Waldir Zampronha Filho

Juliana Cesana
João Batista Andreotti Gomes Tojal
Alexandre Janotta Drigo

EDUCAÇÃO FÍSICA E CORPOREIDADE

**Paralelos históricos, formação profissional
e práticas corporais alternativas**



**Comissão Especial do Selo Literário 20 anos da
Regulamentação da Profissão de Educação Física**
Responsáveis pela avaliação e revisão técnica dos livros
Alexandre Janotta Drigo (Presidente)
Érica Beatriz Lemes Pimentel Verderi
Mario Augusto Charro

Tikinet Edição
www.tikinet.com.br

Revisão
Tatiana Custódio
Mariana Lari Canina

Coordenação editorial
Hamilton Fernandes
Aline Maya

Imagens da capa
Detalhes de *La Danse* (1909-1910)
e *Deux danseurs* (1937-38) de
Henri Matisse

**Capa, projeto gráfico
e diagramação**
Karina Vizeu Winkaler

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

C421

Cesana, Juliana; Tojal, João Batista Andreotti Gomes; Drigo, Alexandre Janotta
Educação Física e Corporeidade: paralelos históricos, formação profissional e
práticas corporais alternativas / Juliana Cesana, João Batista Andreotti Gomes
Tojal e Alexandre Janotta Drigo. – São Paulo: CREF4/SP, 2018. (Selo Literário
20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física, 1)

144 p.

ISBN 978-85-94418-07-4

1. Educação Física. 2. Corporeidade. 3. História da Educação Física. 4. Formação
Profissional em Educação Física. 5. Práticas Corporais Alternativas. 6. Corpo e
Mente. 7. Educação Holística. I. Título.

CDU 796

CDD 796

Copyright © 2018 CREF4/SP
Todos os direitos reservados.
Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região – São Paulo
Rua Líbero Badaró, 377 – 3º Andar – Edifício Mercantil Finasa
Centro – São Paulo/SP – CEP 01009-000
Telefone: (11) 3292-1700
crefsp@crefsp.gov.br
www.crefsp.gov.br

Para Victor, com muito amor!

AGRADECIMENTOS

Aos participantes deste estudo, por nos ajudar a compreender melhor o universo das práticas corporais alternativas.

Aos professores Antonia Dalla Pria Bankoff, Maria Cesarina Gandara Barbosa Santos (Mari Gandara), Ídico Luiz Pellegrinotti, Samuel de Souza Neto e Glauco Nunes Souto Ramos pelas inestimáveis contribuições.

Às nossas famílias e pessoas amadas pelo apoio e incentivo.

Ao CNPq, por ter financiado parte da pesquisa de doutoramento que suscitou esta obra.

APRESENTAÇÃO

Comemorar 20 anos é uma grande responsabilidade! Com esta idade vem a necessidade da maturidade, do compromisso perante a sociedade e de se tornar respeitado pelos seus pares. E nos 20 anos da regulamentação da profissão de Educação Física, a sensação é de que, apesar de ainda jovens enquanto profissão, temos nos tornado essenciais para o Brasil em diversas áreas de atuação. Em apenas duas décadas alcançamos posições de destaque como técnicos de renome internacional, profissionais da saúde em equipes multiprofissionais, diretores e supervisores de ensino, gestores de distintos segmentos, pesquisadores de renome internacional, reitores de universidades, secretários e diretores de esporte, assessores de ministros, enfim, uma força dentro de nossa sociedade.

Assim, em virtude da comemoração de seus 20 anos, o CREF4/SP oferece aos profissionais de Educação Física, estudantes, instituições de formação superior, bibliotecas e à sociedade o Selo Literário *20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física*, sendo um marco de registro simbólico e comemorativo do aniversário de nosso reconhecimento social. Desta forma, esta coleção partiu de 20 obras literárias, uma para cada ano de aniversário, que foram avaliadas por uma comissão de especialistas para contemplar as diversas faces, estilos, concepções, ciências e intervenções que a Educação Física possui e, a partir desta pluralidade, demonstrar a competência que de fato temos. A qualidade das obras enviadas excedeu a expectativa e finalizamos o Selo com 21 obras.

Portanto, cabe a mim enquanto presidente do Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região (CREF4/SP) apresentar o Selo Literário *20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física*, que é composto por textos de diferentes autores e coautores, profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREF, e convidados por estes, com perfis distintos de pesquisadores, gestores, professores, profissionais de referência e autoridades no seu campo de atuação.

A diversidade dos títulos apreciados reflete aquilo que caracteriza a abrangência das ações e atuações dos profissionais de Educação Física, contemplando as abordagens históricas e da corporeidade, das ciências humanas e sociais, das ciências biológicas e da saúde. Nesta empreitada, orgulhosamente apresentamos todas as obras que compõem esta coleção comemorativa e que tratam de diversos aspectos da nossa profissão, como um símbolo do percurso que viemos traçando para a consolidação de nossas ações perante a sociedade.

Seja analisando a História da Corporeidade ou o Corpo; seja com o reconhecimento em biografia de profissional consagrado; seja na edificação da Educação Física escolar, dos esportes, das lutas, da gestão, do *fitness*, da ginástica, do lazer; seja na solidificação dos parâmetros da avaliação física e da saúde através da prescrição do exercício físico, e da Psicologia e Pedagogia aplicadas, nosso desejo é que os profissionais de Educação Física se perpetuem na tarefa de servir à sociedade com empenho, respeito e conhecimento.

Que este singelo presente aos profissionais que comemoram nossos 20 anos subsidie transformações para que as conquistas que obtivemos perdurem neste próximo ciclo. Termino esta apresentação agradecendo o empenho de todos os autores, tanto pela dedicação com a Educação Física como com este conselho em atenção ao chamado de compor a coleção.

Como profissional de Educação Física, enalteço a importância dos ex-conselheiros que trilharam os caminhos que hoje estamos consolidando.

Feliz 20 anos de Regulamentação Profissional!

Nelson Leme da Silva Junior
Presidente do CREF4/SP
CREF 000200-G/SP

SUMÁRIO

Introdução	13
Da Corporeidade e a Educação Física	21
A Educação Física através dos tempos: o dualismo platônico na construção do humano.....	21
A Educação Física e as práticas corporais alternativas	33
Das práticas corporais alternativas	41
O reencontro com o “si” e o novo sentido para a sociedade	41
Da crise do “estado de bem-estar” na contemporaneidade às práticas corporais alternativas	47
Corporeidade e Educação Física: da modernidade à contemporaneidade	53
A “reinvenção do homem”: corpo e mente na releitura da modernidade	53
Contracultura, corpo e Educação Física	61
A contracultura e a pós-modernidade.....	63
A neomodernidade como proposta de superação	65
Bourdieu e a noção de <i>habitus</i>	68
Da Educação Física e sua trajetória de profissionalização	71

Formação e profissionalização.....	71
O artesanato como modelo de formação.....	72
Os saberes artesanais.....	74
A profissão como forma de reorganização do trabalho.....	77
A constituição da profissão Educação Física no Brasil.....	81
Da trajetória do estudo.....	87
O caminho escolhido.....	87
Sobre o universo estudado: definição das modalidades.....	90
Dos diálogos entre a Educação Física e as PCAs.....	103
Características e semelhanças: entre a forma e a essência.....	103
Sobre a concepção e a prática: o estado da arte da formação.....	107
Entre a corporeidade e o método: preparação profissional e intervenção.....	113
Das ponderações finais.....	119
Referências.....	125

INTRODUÇÃO

As atividades físicas culturalmente sistematizadas – como as danças, as atividades recreativas e lúdicas e as lutas – sempre constituíram parte importante do convívio social, fazendo parte de rituais, cerimônias e exercendo papel primordial no exercício da espiritualidade do homem (anteriormente às religiões propriamente ditas). Conforme as sociedades tornavam-se mais complexas, criavam-se outras necessidades e o desenvolvimento das atividades físicas, assim como seus objetivos, modificou-se através dos tempos. Dessa forma, pode-se inferir que as atividades físicas e suas múltiplas manifestações, através de diversas sistematizações (científicas, culturais, laborais), vieram a se tornar o complexo que na sociedade moderna passamos a chamar de 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 tradicionais militarizados e ginásticos; em seguida com os médicos, no saneamento corporal, entendendo-se mesmo como uma divisão possível entre mente e corpo; depois, no meio escolar, em que se iniciou com o tradicionalismo militarista e depois com a utilização de métodos esportivizados; mais adiante, 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 9.696, de 1998 (CESANA, 2005).

Entretanto, nesse trajeto entre o antigo e o contemporâneo, não foram só os objetivos das atividades físicas que se modificaram, mas também a compreensão de homem e de corpo, que influenciaram profundamente o desenvolvimento da Educação Física como área profissional e de conhecimento no Ocidente.

Com a primazia do modelo biológico, pautado na ciência moderna, houve uma tendência de considerar os aspectos físicos e biológicos do ser humano como mais importantes para Educação Física, tanto na sua prática e na sua justificativa para inserção no meio escolar como na construção de seu conhecimento.

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, mais especificamente a partir da década de 1980, no Brasil, com a ascensão de movimentos contra-hegemônicos da cosmologia biológica, geraram-se questionamentos, no âmbito da Educação Física, sobre a intensa biologização do homem, dando voz, principalmente, aos adeptos da teoria crítica no que diz respeito à produção do conhecimento, e que, por sua vez, aplicaram na Educação Física escolar os seus esforços para a humanização da área.

Na mesma ocasião, proliferaram-se movimentos de inserção de práticas corporais não convencionais no meio extraescolar, com o intuito de se contrapor aos exercícios mecanizados e de rendimento máximo tradicionais da Educação Física. Tais práticas, definidas como alternativas exatamente pela ideia de contraposição, apresentaram-se no seu âmago com propostas muito diversas, com questões espirituais (religiosas), terapêuticas (voltadas para a cura), culturais (sabedoria de vida, ou “filosofia”) e, mais recentemente, com propostas miscigenadas às práticas de academia, como o *fitness*.

Diante dessa 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; 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).

A partir disso, deve-se destacar a emergência de novos paradigmas e o surgimento de novas teorias que, com a *Ciência da motricidade humana* – de Manuel Sérgio –, e 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” (CUNHA, 1995, p. 26).

Nessa perspectiva ganhou ênfase a preocupação com a integração corpo-mente-espírito, com a complexidade (MORIN, 2003), visando superar a cosmologia matemática da modernidade (DOLL JÚNIOR, 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), a paz interior pela meditação, as *práticas corporais alternativas* (PCAs), e a qualidade de vida.

Para a Educação Física¹, a incorporação dessa nova realidade, no que diz respeito às PCAs, vem acontecendo desde a década de 1980, com a ascensão dos termos *consciência corporal*, *movimentos leves ou suaves* e *holismo*, apesar de sempre ter existido uma relação destas 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 e, mais especificamente, considerando que as PCAs estão presentes no âmbito da Educação Física tanto nas pesquisas realizadas pela área (CESANA, 2005; MATTHIESEN, 1999) quanto no seu espaço de intervenção profissional, no âmbito escolar e não escolar (CESANA, 2005).

De fato, essa proposição se confirma em alguns exemplos, dos quais as Resoluções CONFEF nº 46/2002 (BRASIL, 2002a), que dispõe sobre o campo de intervenção da Educação Física, e CONFEF nº 69/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre a utilização da técnica de acupuntura pelo profissional de Educação Física (área da saúde), que contemplam a

1 A Educação Física será compreendida, neste projeto, como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano (CESANA, 2005, p. 24).

possibilidade dessa intervenção na esfera não escolar. No âmbito escolar, com uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Associação de medicina tradicional chinesa do Brasil, que no ano de 2004 capacitou cerca de 3 mil 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 públicas do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2004).

Esses fatos sugeriram *novas possibilidades* de trabalho para a Educação Física e, até mesmo, de redefinição da sua área de intervenção – antes restrita ao treinamento desportivo, ao rendimento e às ginásticas de academia –, apesar de serem poucos os cursos de graduação em Educação Física que se empenham em viabilizar uma formação específica para esse fim (LORENZETTO et al., 2002).

Toda essa diversidade acaba por dificultar uma definição precisa das características e objetivos dessas práticas, assim como do caráter alternativo que elas apresentam, uma vez que o “ser alternativo” dependerá não só da atividade em si, mas também do contexto e da temporalidade no qual está inserida. Dessa forma, cabe destacar que, em sua maioria, as PCAs possuem uma origem oriental (Índia, China e Japão, entre outros) e, em alguns casos, milenar, constituindo-se como práticas exóticas para o ocidental contemporâneo e ao mesmo tempo tradicionais para o oriental, sendo ressignificadas no ambiente onde são inseridas (SAID, 2001). Como exemplo, pode-se citar a medicina tradicional chinesa (MTC), que carrega o termo “tradicional” em sua designação, mas apresenta-se como “alternativa” ou “complemento” à medicina alopática ocidental.

Assim sendo, determinar o caráter alternativo destas para a Educação Física torna-se tarefa difícil, já que o contexto no qual se emprega é altamente globalizado além de sofrer com a constante inserção de modismos na luta pela sobrevivência no amplo mercado de fitness².

Isto posto e dada a diversidade da sua constituição, a Educação Física pode ser vista ao mesmo tempo como *profissão, área de estudos* e

2 Esse fato pode ser notado nos prospectos dos inúmeros encontros e cursos de atividade física de academias como Enaf, Fitness Brasil, entre outros.

disciplina escolar (BETTI, 1991; BRASIL, 1998), e como se isso não bastasse, em cada uma dessas interpretações sofre com contrariedades próprias, sendo que, quando considerada enquanto profissão, que é a vertente com a qual se preocupou este estudo, encontra dificuldades para delimitar o seu universo de atuação. Como ressaltam Drigo, Soeiro e Cesana (2006, p. 251),

o “campo” da Educação Física encontra-se em uma “crise” de legitimidade perante o seu espaço social, devido a amplitude de suas competências. A interação entre a atividade física e a “cultura de movimento” entre as diversas profissões da área da saúde (entre elas destacam-se a Medicina, Fisioterapia, e Terapia Ocupacional) e atividades culturais (destacando as artes marciais, a capoeira e a ioga) interagem e inúmeras vezes confundem quais os limites e possibilidades da intervenção de cada profissão ou atividade.

No âmbito dessas interações, o propósito deste estudo foi de investigar, no espaço social da Educação Física no Brasil, a prática profissional das chamadas “práticas corporais alternativas” (PCAs).

O interesse por essa temática, no âmbito da constituição da Educação Física como espaço social, deve-se ao fato de esta ser uma área profissional devidamente regulamentada – Lei nº 9.696 (BRASIL, 1998) – e em crescimento no Brasil, pois teve, nos últimos anos, um aumento significativo no número de cursos de graduação (principalmente na região Sudeste), assim como a valorização do trabalho desse profissional, dado a relevância dos aspectos de promoção da saúde da população, profilaxia e controle das doenças crônico-degenerativas e da obesidade.

Além disso, a partir da consolidação do profissional de Educação Física como profissional da área da saúde (BRASIL, 1997), seu campo de atuação se vê estendido aos serviços da Política Nacional de Saúde Básica do SUS, tanto nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (BRASIL, 2008) quanto no atendimento irrestrito perante a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPICs) (BRASIL, 2017a; 2017b; 2018), o

que leva a questionamentos sobre a sua formação e atualização para se adequar à nova realidade.

Observa-se, portanto, em alguns estudos, que há certas inconsistências entre a formação acadêmica em Educação Física e o respectivo exercício profissional (SOEIRO, 2003; SOUZA, 2003), sendo que uma parte da instrumentalização básica de determinadas especialidades de atuação se dá em espaços sociais fora dos cursos de graduação da área. Dessa forma, há necessidade de considerações mais aprofundadas sobre as relações anteriormente descritas, pois hoje existem diferentes instrumentos legais que orientam a formação, como a Resolução nº 07 (BRASIL, 2004), e no tocante ao campo de intervenção da Educação Física, Resolução nº 046 (BRASIL, 2002a), que confere ao profissional graduado um leque amplo de possibilidades de trabalho, mas que, contudo, permite que os profissionais sejam permanentemente questionados em relação à competência e à qualificação de que dispõem, necessárias para atuar nesse espaço.

De fato, nossa preocupação em estudos anteriores (CESANA, 2005) centrou-se na natureza das relações entre as duas áreas, Educação Física e PCAs, na qual buscamos, com o auxílio da teoria de “campo” e *habitus* de Pierre Bourdieu, identificar os limites da atuação de seus profissionais, assim como a formação do profissional de Educação Física relativa a essas atividades.

De fato esses estudos confirmaram um interesse da área de Educação Física com relação aos temas *alternativos* – principalmente no que respeita à forma de execução de movimentos e exercícios, questionando os métodos “tradicionais” de atividade física – porém, ao mesmo tempo em que mapearam essa aproximação, também suscitaram outras possibilidades de investigação, sobretudo no que se refere à sua inserção na constituição do espaço social da Educação Física e a afirmação de seu caráter alternativo nesse espaço.

Essa questão torna-se especialmente importante quando se considera que em uma *profissão* os procedimentos são pautados em estudos científicos que legitimam o seu status, e, em contrapartida, as PCAs se encontram à margem desse processo, sendo que não há uma padronização de suas ações e de suas concepções estando em busca de sua legitimação na ciência (CESANA, 2005), bem como por parte dos normativos legais.

Dessa forma, volto meus olhares para o caráter alternativo das PCAs, questionando se realmente se constituem como uma proposta diferenciada ao que é “tradicional” na Educação Física ou se se apresentam como uma releitura do que já está constituído na área.

DA CORPOREIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física através dos tempos: o dualismo platônico na construção do humano

Falar sobre Educação Física se constitui sempre como um desafio, visto que esta carrega consigo múltiplas faces e interpretações que a configuram como uma área ao mesmo tempo diversa e ímpar. Diversa, pois é ao mesmo tempo uma profissão (BETTI, 1991; BRASIL, 1998), uma área de estudos (BETTI, 1991) e uma disciplina escolar (BETTI, 1991; BRASIL, 1996). Ímpar, pois se ocupa de um fenômeno caracteristicamente humano, que é o movimento corporal dotado de sentido (CUNHA, 1995). Em outro patamar, também é a área que atua com maior propriedade sobre o fenômeno *esporte*, chegando até mesmo a serem tratados como sinônimos.

Por sua constituição plural, que recebe influência de conhecimentos de diversas áreas, a Educação Física sofre uma fragmentação de identidade que dificulta a construção de uma definição em termos únicos, levando-nos a buscar no seu desenvolvimento histórico elementos que nos permitam vislumbrar a sua essência. Nas próximas linhas, a preocupação será de delimitar, em termos de definição, a Educação Física através de um resgate histórico, no intuito de reafirmar características próprias da área que lhe confirmam identidade.

Essa busca se justifica por se tratar de um estudo sobre o campo de intervenção da Educação Física, que procurará recrutar para si as

atividades corporais/físicas e esportivas que se caracterizam como alternativas ou diferentes do tradicional. Dessa forma, inicia-se esta discussão em torno da questão essencial: *O que é Educação Física?* É certo que não é pretensão deste estudo responder a essa questão de uma forma pontual ou definitiva – já que é fato que vários autores já se aventuraram nessa questão –, mas sim de salientar elementos que possam nos dar respostas sobre sua constituição, seus objetivos e sua função social.

É conhecimento de domínio público que o ser humano, desde os seus primórdios, exercita-se fisicamente na luta pela sobrevivência, seja caçando, fugindo, ou se defendendo de predadores, e em rituais primitivos, com danças e jogos. Mas referências a esse respeito podem ser encontradas em autores clássicos como Azevedo (1960), Marinho (1980), Tubino (1992) e Oliveira (2008). Nos dias atuais, isso não é diferente se pensarmos que, pelo menos, precisamos nos locomover até o nosso local de trabalho e nas atividades cotidianas e sociais. É óbvio que o nível de exigência corporal, assim como a natureza das atividades físicas que nos garantem a sobrevivência no século XXI, não é a mesma de outrora. Porém, no caminho do desenvolvimento humano e social, dos primórdios até os dias atuais, a relação do homem com seu corpo e com o movimento se transformou de necessidade compulsória para questão cultural. Marinho (1980, p. 24) aponta que

é com os chineses, hindus, egípcios, persas e mesopotâmicos que começa realmente a História da Educação Física, que [...] relaciona os principais sucessos ocorridos no campo que lhe diz respeito. Com os gregos e romanos a História da Educação Física assume maior precisão em face de um conhecimento melhor das condições de sua civilização.

Apesar de ser vaga a referência aos povos do Antigo Oriente, no que diz respeito ao desenvolvimento de sistemas de educação, há indícios de que os cuidados com higiene, forma física e disciplina já faziam parte do seu cotidiano, principalmente dos chineses, hindus, japoneses e egípcios. Suas atividades eram voltadas à prática da caça, atividades de combate militares (lutas) e jogos de socialização (AZEVEDO, 1960; MARINHO, 1980; OLIVEIRA, 2008; TUBINO, 1992). Os mesmos autores são unânimes em afirmar que os casos mais evidentes de uma sistematização das atividades

físicas ficam a cargo das culturas milenares do kung fu pelos chineses, e da yoga pelos hindus, sistemas estes que uniam um caráter higiênico, terapêutico, educativo e religioso – e no caso do kung fu até mesmo militar. Como destaca Azevedo (1960, p. 33, grifo nosso):

Os chineses, porém, parecem terem sido os primeiros a reconhecer todo o valor fisiológico e sanitário dos exercícios físicos. Desde 1698 o cong-fou (a arte do homem, ou a arte ginástica médica chinesa) louvava os exercícios, já apreçados por In-Kang-Chi e pelo fundador da dinastia dos Chang, transmitindo-nos as práticas dos bonzos, moldada segundo as consequências da teoria de Confúcio sobre a *unidade do ser humano*. Na Índia, leem-se nos Vedas preceitos médicos sobre os movimentos, as fricções, as massagens e a maneira de respirar; e as leis de Manou consagram a prática destes postulados higiênicos, que shampooing nos evoca, rigorosamente exigidos pelo budismo³.

Isso denota uma concepção integradora de ser humano, tipicamente atribuída à maioria dos povos orientais até os dias de hoje. O resgate dessa concepção influenciaria o modo de vida ocidental, em meados do século XX, de maneira crucial, como destacaremos adiante. Mas apesar dessa rica cultura milenar desenvolvida no Oriente, não há indícios entre os autores estudados de que tenha havido qualquer influência desta sobre a tradição oriental, tendo se desenvolvido à parte cerca de 2.500 anos depois.

No Ocidente, a referência mais evidente das manifestações culturais em torno da atividade física fica a cargo da Antiguidade Clássica, mais precisamente grega. Herold Junior (2007) observa que quando analisamos a história da Educação Física, os gregos frequentemente são tomados como ponto de análise por vários autores, que se dedicam a estudar o

3 A despeito da data atribuída à prática do kung fu por este autor, Marinho (1980) e Oliveira (2008) apontam que o então chamado cong-fou (cong: artista; e fou: homem) era um sistema de ginástica terapêutica que remonta a aproximadamente 3.000 a.C.

modo de educação dos gregos quando querem destacar a relevância de uma educação do corpo.

De fato, observa-se que na Grécia as atividades físicas eram consideradas igualmente importantes para a formação dos jovens quanto a moral e os conhecimentos sistematizados, como é possível evidenciar nos escritos de Platão (*A República*) e de Aristóteles (*A Política*), e também na esfera mitológica, expressa nas principais obras de Homero (*Iliada* e *Odisseia*). Para o escopo deste estudo, restringiremos nossa análise às obras filosóficas em detrimento das mitológicas, por considerarmos que são mais significativas em termos da concepção de homem e mundo que apresentam, influenciando o pensamento ocidental até os dias atuais.

Iniciando esse itinerário, Marinho (1980, p. 49-50, grifo nosso) apresenta a organização preconizada para a educação dos jovens em Platão, da seguinte forma:

Os gregos consagraram à educação dos jovens especial cuidado. O plano educacional previsto por Platão, poderá ser assim resumido: Dos 7 aos 16 ou 17 anos *a ginástica e a música*⁴ *se encarregam de estabelecer harmonia do corpo e da alma*. Dos 17 aos 20 anos eram os jovens submetidos aos exercícios militares, acrescentando-lhes a leitura, a escrita, a aritmética, a geometria etc. Segundo suas aptidões, sofriam os jovens um processo de seleção em cada período desses. Dos 20 aos trinta anos, aqueles que demonstrassem superior capacidade intelectual consagrar-se-iam ao estudo das ciências de modo sistematizado. Entre os 30 e os 35 anos, deviam os homens dedicar-se aos processos de investigação após o que aqueles que demonstrassem uma capacidade superior podiam considerar como terminada a

4 Na Antiguidade Grega, entendia-se por música a arte das Musas, que na mitologia eram filhas de Mnemosine, deusa da literatura e das artes. Eram nove as musas e correspondiam às diferentes artes: Calíope (poesia épica), Clío (história), Euterpe (música para flauta), Melpomene (tragédia), Terpsicore (dança), Erato (música para lira), Polímnia (cantos sacros), Urania (astronomia) e Tália (comédia) (CAVALARI, 1996, p. 40)

sua aprendizagem intelectual e científica, merecendo então que fossem tidos como filósofos. Aos 50 anos cabia ao sábio retirar-se à vida privada, isolando-se, a fim de entregar-se à meditação sobre as coisas justas e belas. E desta forma, só lhe restava aguardar serenamente a morte.

Platão (428 a.C. – 348/347 a.C.) estruturou a maioria de suas obras em forma de diálogos, dos quais o principal interlocutor é *Sócrates*, de quem se acredita que foi discípulo. Em sua célebre obra *A República*, realiza uma análise moral do desenvolvimento humano, dando especial enfoque a valores como *justiça, bondade e beleza*. Nesse sentido, emprega uma analogia desse desenvolvimento com as transformações de uma cidade que de primitiva se torna suntuosa, necessitando assim de uma crescente especialização de suas tarefas (PLATÃO, 1990, p. XXII). Assim, subdivide o ser humano em três partes correspondentes às três principais tarefas ou “cargos” da cidade, que seriam: a cabeça, cuja virtude é a sabedoria, correspondendo aos *guardiões* (governantes: os homens sábios, filósofos); o tórax, cuja virtude é a coragem, correspondendo às *sentinelas* (protetores e guerreiros); e o baixo-ventre⁵, cuja virtude é a temperança, correspondendo aos *artífices* (trabalhadores e escravos). A partir dessa divisão, destaca toda uma forma de educação voltada para formar as duas primeiras categorias, dos guardiões e das sentinelas, advindas de camadas sociais superiores, vislumbrando *formar o corpo pela ginástica e a alma pela música*. A esse respeito, em um dos diálogos do personagem Sócrates com Gláucon, no terceiro livro, define assim essa questão:

Sócrates: Depois da música, é na ginástica que se devem educar os jovens.

Gláucon: Sem dúvida.

Sócrates: Devem pois ser educados nela cuidadosamente desde crianças, e pela vida fora. Será mais ou menos assim, segundo penso. Examina tu também. A mim não me parece ser o corpo, por perfeito que

5 Em sua leitura, Platão atribuía ao baixo-ventre a responsabilidade pelo desejo e vontade de alimentação e procriação, que precisa ser contido para alcançar a temperança.

seja, que, pela sua excelência, torne a alma boa, mas, pelo contrário, a alma boa, pela sua excelência, permite ao corpo ser o melhor possível. Que te parece? (PLATÃO, 1990, p. 136-137)

Outros pontos interessantes aparecem na continuidade do diálogo anterior, referindo-se à conduta almejada de um governante, apontando questões como a necessidade de ter uma dieta equilibrada e não possuir o vício da bebida, mas o que torna essa análise relevante para os objetivos deste estudo evidencia-se na distinção feita entre *corpo* e *alma*, duas naturezas distintas que compõem o homem, mas que necessitam de um desenvolvimento harmônico, apesar da marcada superioridade da alma em relação ao corpo.

Essa questão é de fundamental importância para a análise que aqui se apresenta, já que – seja pela filosofia, seja pela releitura agostiniana de Platão – serviu de base para o pensamento ocidental na sua concepção de ser humano, até mesmo hodiernamente. Mas se por um lado infligiu-se um dualismo ao homem com uma sobreposição entre as partes, não foi atribuído a Platão o mérito pelo desprezo pelo corpo. Ao contrário, confere-se a ele a autoria de uma concepção humanista e integradora, corroboradas por Azevedo (1960), Tubino (1992) e Oliveira (2008).

Azevedo (1960, p. 34) aponta que os gregos foram os povos que melhor exercitaram a máxima de Juvenal, *mens sana in corpore sano*, que representava “a unidade da perfeição do ser humano, a união da beleza física e da beleza moral, uma bela alma num belo corpo”. Da mesma forma, Oliveira (2008, p. 21-22) admite que os princípios da educação grega tenham o mérito de “não divorciar a Educação Física da intelectual e da espiritual”, postulando que “o mais significativo de todos os princípios humanistas, considerando que o homem é somente humano enquanto completo”. Corroborando as posições dos demais autores, Tubino (1992, p. 19-20) destaca os ideais de beleza preconizados por Platão:

Além disso, Platão uniu a Beleza e a Bondade em uma mesma unidade, revelando que elas são o reflexo do Bem, e que foi no Bem que encontraram essa unidade, cessando neste ponto o privilégio do corpo, que por si, sem alma, não será belo, ao passo que esta,

sem o corpo, não pode ser boa. Dessa forma, Platão encontrava-se diante de dois sistemas de educação: o primeiro, relacionado ao corpo, sem negligenciar a educação intelectual, conhecido como a educação comum, e o outro, a Paideia dos sofistas, que, segundo Ulmann, objetivava o desenvolvimento espiritual dos jovens gregos, a fim de lhes favorecer uma ambição política.

Entretanto, nem todos concordam com essa posição integradora. Cavalari (1996) aponta que, para Platão, *o corpo representa o cárcere da alma*, sendo que a alma é perfeita, imutável e eterna, pertencente ao mundo das ideias e o corpo é peregrino, degrada-se, pois pertence ao mundo sensível. E embora houvesse o hábito de cultivar o corpo pelos gregos, isso se dava em função da alma, ou seja, valorizar o corpo era um meio para atingir a alma. Daí o equilíbrio preconizado na educação dos jovens, como forma de enobrecer, sobretudo, a alma.

Ratificando a posição de Cavalari (1996), podem-se observar, em algumas passagens de *A República*, evidências de que se recomendava um equilíbrio entre corpo e alma justificando a opção de educar os jovens pela música e pela ginástica. Ao discorrer sobre a conduta esperada de um *guardião* da cidade, Platão faz referência ao desenvolvimento moral das virtudes da coragem e da sabedoria, destacando, porém, que ambas se realizam com vistas ao desenvolvimento da alma, como segue:

Sócrates: Ora, pois, Gláucon, aqueles mesmos que assentaram na educação pela música e pela ginástica, não o fizeram pela razão que alguns supõem, de tratar o corpo por meio de uma, e a alma de outra?

Gláucon: Mas por quê? – perguntou ele.

Sócrates: É provável – respondi – que ambas tenham sido estabelecidas *sobretudo em atenção à alma*.

Gláucon: Como assim?

Sócrates: Não reparaste na disposição de espírito que adquirem os que passam a vida a fazer ginástica, sem contato algum com a música? Ou dos que adquirem a disposição contrária?

Gláucon: A que estás a referir-te?

Sócrates: À grosseria e dureza por um lado, e à moleza e doçura por outro – expliquei eu.

Gláucon: É isso mesmo! *Os que praticam exclusivamente a ginástica acabam por ficar mais grosseiros do que convém*, e os que se dedicam apenas à música tornam-se mais moles do que lhes ficaria bem (PLATÃO, 1990, p. 149, grifos nossos).

Note-se que é o desenvolvimento da alma que determina a opção pela ginástica, para ser um ponto de compensação à flexibilidade e à docilidade fornecidas pela música. Dessa forma, atribui-se à natureza corporal a *rudeza*, a *grosseria* e a *dureza*, como atributos primitivos que, se forem bem trabalhados, darão terreno ao desenvolvimento da *coragem* (principal virtude atribuída às sentinelas).

Já Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), no quinto livro de sua importante obra *A Política*, na qual trata da importância do *legislador*, dedica especial atenção à educação, afirmando que esta se compõe de três etapas distintas, a saber: *a vida física*, *o instinto* e *a razão* (MARINHO, 1980, p. 51). Assim, aponta quatro pilares da educação essenciais para a formação dos jovens:

Hoje a educação compreende, geralmente, as seguintes partes: a Gramática, a *Ginástica* e a Música, a elas se acrescentando às vezes o Desenho. A Gramática e o Desenho são considerados úteis à vida, e de um uso múltiplo. *A Ginástica serve para formar a coragem*. Quanto à música, poder-se-ia duvidar da utilidade de ensiná-la. Porque hoje ela só é ensinada como arte de recreação, ao passo que antigamente fazia parte da educação; pois a própria natureza, como muitas vezes dissemos, não só procura os meios de bem empregar o tempo da atividade, como também de proporcionar nobres distrações; porque digamos mais uma vez, é a natureza que começa tudo (ARISTÓTELES, [19--], p. 117, grifos nossos).

Cabe lembrar que Aristóteles ([19--], p. 118), assim como Platão, fazia referência à educação nobre e dignificante dos homens livres,

diferentemente dos escravos, ou seja, de determinada parcela da população para a qual o trabalho de natureza corporal não era bem visto, criticando assim qualquer caráter utilitário das “matérias” de educação, quando afirma que “vê-se ainda que é preciso ensinar aos filhos certas coisas úteis, não só porque sejam úteis, como a Literatura, mas porque proporcionam o meio de adquirir muitos outros conhecimentos”. Não obstante a essa questão, elucidada como o conhecimento da ginástica se constitui nesse processo:

Aliás, em tudo só procurar o útil é o que menos convém a homens livres que têm espírito elevado. *Demonstramos que se devem formar os hábitos nos filhos antes de formar a sua razão, e o corpo antes do espírito. Disso se depende que se lhes deve ensinar a ginástica e a pedotribica: (125)⁶ uma, para dar ao corpo graça e vigor; outra, para educá-lo nos exercícios.* (ARISTÓTELES, [19--], p 119, grifo nosso)

Nesse ponto, observa-se que há uma organização pré-científica do conhecimento das atividades físicas fazendo-se a distinção entre “teoria e prática”. Oliveira (2008, p. 26) aponta nessa mesma direção, quando afirma que Aristóteles imprimia à ginástica um cunho científico, dizendo que “a ciência da ginástica deve investigar quais exercícios são mais úteis ao corpo segundo a constituição física de cada um”. Também nesse sentido, outra preocupação que aparece em seus escritos sobre o uso da ginástica na formação dos jovens diz respeito ao que hoje chamaríamos de *especialização precoce*, e que traria efeitos negativos para a formação corporal. Dessa forma, defende que deve haver um regime de dieta e exercícios adequados à etapa de crescimento à qual o jovem se encontrava:

Que se deve fazer uso da Ginástica é um ponto com o qual se concorda. Até a época da adolescência, só

6 Em nota, considerava-se que “a Ginástica acrescentava à ciência dos exercícios um conhecimento exato de todas as suas propriedades em relação ao vigor e à saúde; a pedotribica limitava-se aos exercícios mecânicos, como a natação, a corrida, a dança. O ginasta teórico; o pedotriba prático” (ARISTÓTELES, [19--], p. 211).

se devem empregar exercícios pouco fatigantes, proibindo às crianças uma alimentação excessiva e todos os trabalhos pesados, a fim de que nada possa prejudicar o seu crescimento. Existe mesmo uma prova bem convincente de que tais inconvenientes se produzem: entre os atletas que tomam parte nos jogos olímpicos, encontrar-se-iam apenas dois ou três que, após terem sido proclamados vencedores em sua infância, também o sejam na idade madura, porque os exercícios violentos e os trabalhos pesados, na juventude, fizeram-lhe perder as forças.

Mas, a partir da puberdade, os jovens se entregam, durante três anos, a outros estudos, e então convirá consagrar a época seguinte a trabalhos pesados e a um regime regular de vida; porque não se deve cansar o corpo e a inteligência ao mesmo tempo. Cada um desses dois gêneros de fadiga produz efeitos opostos: a fadiga do corpo é prejudicial ao desenvolvimento do espírito, e a do espírito ao desenvolvimento do corpo. (ARISTÓTELES, [19--], p. 119-120)

Assim sendo, pode-se atribuir à *ginástica* o papel de equivalente à *Educação Física* no sistema educacional grego da Antiguidade, sendo que, para Oliveira (2008, p. 21), a civilização grega marca um novo ciclo na história do mundo ocidental, considerando que os ideais humanos preconizados pelo seu sistema de cultura constituem o *início autêntico da história da Educação Física*. De fato, a ginástica, definida como a “arte de desenvolver o corpo nu” (OLIVEIRA, 2008), apresentava-se como o principal meio de educação do corpo, ou do *físico*, daí derivando o termo “Educação Física”.

Entretanto, mesmo entre os gregos evidencia-se que a ginástica servia a interesses distintos, utilizando os mesmos movimentos ora com caráter militar, ora com caráter médico, ora com caráter educativo (TUBINO, 1992, p. 19). Essas tendências das ginásticas observadas na Grécia estão localizadas distintamente no tempo e no espaço, atribuídas a momentos históricos diferentes, sendo a ginástica médica desenvolvida

e valorizada a partir de Aristóteles, e a ginástica militar desenvolvida principalmente em Esparta. A ginástica educativa, referente ao período helênico, era composta na Paideia, a qual é considerada como modelo de referência da educação grega (TUBINO, 1992, p. 20-21).

Dessa forma, a ginástica teve um papel importante para o desenvolvimento de um sistema de *Educação Física* até o domínio do Império Romano, que aparece como marco decisivo para a transformação da conduta diante das atividades físicas como forma de educação. Tal Império, dominando todo o “mundo antigo conhecido”⁷, apropriou-se de elementos da cultura dos povos que subjugava, ao mesmo tempo em que impôs um sistema de educação baseado na leitura, escrita e oratória. Como aponta Marinho (1980, p. 61-62, grifo nosso),

[a]té os 7 anos a criança permanecia sob os cuidados maternos; a partir desta idade, se a família era abastada, a sua educação se processava em casa com a ajuda de um preceptor, geralmente escravo ou liberto e quase sempre grego. Quando a família não dispunha de recursos para isso, a criança frequentava escolas denominadas ludus, mantidas por particulares, que, mediante pagamento módico, se encarregavam de sua educação. O professor, quase sempre liberto, denominava-se ludi magister. A educação limitava-se a ensinar a ler, escrever e contar; os exercícios físicos estavam representados por jogos e pequenas tarefas agrícolas ou militares. Aos doze ou treze anos, o menino passava a frequentar uma outra escola dirigida pelo grammaticus que o fazia ler e lhe explicava os poetas latinos e gregos. O castigo corporal era habitual, e a fêrula era empunhada com facilidade, daí derivando o célebre rifão: “A letra com sangue entra”. Aos dezesseis anos o jovem ingressava na escola de retórica, onde aprendia a arte de dizer discursos, praticando a eloquência e política forense. Além desses, alguns jovens

7 O termo “mundo antigo conhecido” é encontrado na maior parte dos livros, fazendo referência a uma visão europeia ocidental da História.

realizavam estudos complementares de ciências ou artes. A música e a dança, pouco a pouco ganharam muita aceitação; *a ginástica foi muito combatida porque os romanos achavam imoral e repulsiva a nudez dos ginastas e atletas*. A partir dos dezoito anos, os jovens substituíam a toga pretexto pela toga viril, insígnia dos cidadãos romanos; alguns eram enviados ao estrangeiro para aperfeiçoarem a sua educação. Os exercícios físicos eram praticados com finalidades militares e não com a preocupação estética dos gregos.

Nesse regime, diferentemente dos gregos, “todas as realizações culturais estavam marcadas por um espírito eminentemente utilitarista” (OLIVEIRA, 2008, p. 29). Com isso, a ginástica passa a ser utilizada com fins meramente militares, enquanto os jogos olímpicos dão lugar aos jogos circenses (MARINHO, 1980). Essa transição aparece bem delimitada nas palavras de Azevedo (1960, p. 34, grifo nosso), para quem os romanos, ao adotarem as atividades físicas compostas na cultura grega exclusivamente para treinamento militar, constituíram uma “imitação grotesca dos gregos”:

No declínio dos costumes, a educação física, como quase todas as instituições, degenerou na Grécia com a especialização, que *rompeu o equilíbrio na educação geral, separando-se a cultura do corpo da do espírito*, e com a substituição dos movimentos ritmados pelos exercícios de força pura e brutal, (300 antes de Cristo), transformando-se os ginásios em simples escolas de atletas.

Esse acontecimento marcou o declínio de um belíssimo sistema de atividades físicas através dos jogos e do treinamento físico, que até os dias atuais serve como referência do ideal de educação e beleza de uma civilização. Mas o fato que merece atenção é que se estabeleceu um hiato entre o ideal grego e o início da modernidade: o advento da Idade Média, apontada por Marinho (1980, p. 24) como *o período de obscuridade da Educação Física*, tendo sido marcado pela disseminação do cristianismo,

em que se acreditava que os cuidados com o corpo afastavam o homem de Deus. Corroborando essa opinião, Azevedo (1960, p. 35) destaca que esse período se desenrolou repleto de um *espiritualismo exagerado* que “profligava a cultura física, vendo no corpo o inimigo do homem e o maior antagonista do espírito”.

Dessa forma, desenvolve-se durante esse período uma transformação radical na maneira de conceber o homem e o mundo, expressa na exacerbação do dualismo psicofísico inaugurado em Platão, mas que por sua vez *despreza totalmente* o que é mundano. De acordo com Cavalari (1996), nessa época abre-se espaço para uma visão extremamente “negativa” com relação ao corpo, o qual era visto como empecilho para que a alma atinja a perfeição. Nessa perspectiva o corpo é visto como fonte de pecado e degradação, restando como alternativa para seguir um caminho “correto”, longe de pecados, a sua negação e o seu sacrifício. É a *mortificação da carne* (CAVALARI, 1996). Tal mortificação era realizada através de castigos corporais, como jejuns, vigília e autoflagelações, e quanto maior o sofrimento imposto ao corpo, mais próximo chegava-se à perfeição da alma.

Essa perspectiva delineou marcas profundas no pensamento da sociedade ocidental, sendo que a tendência de valorizar o cognitivo, o incorpóreo e a alma (no sentido religioso) se mantêm até os nossos dias. Embora exista hoje um discurso de valorização do corpo, isso se dá, primordialmente, em detrimento da estética, em função da qual se inflige ao corpo jejuns, mutilações, perfurações, muito semelhantes aos castigos corporais utilizados na Idade Média.

Finalmente, esse panorama somente se modificou a partir da Renascença, com o resgate da cultura clássica que ocorreu na Europa por volta do século XVI. Azevedo (1960, p. 36) aponta que a partir desse período “a pedagogia tradicional veio então à resipiscência, dando à ginástica o lugar que lhe competia num plano racional de educação física. Seu ensino regular não data, entretanto, senão do século XIX”.

A Educação Física e as práticas corporais alternativas

A questão do corpo e as práticas corporais na Educação Física costumam ser abordadas sob diversos ângulos, como desempenho, 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 à concepção dicotômica corpo-mente – emerge, 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 et al. (2004, p. 91) ressaltou que, em 1939, com o Decreto-Lei nº 1.212 (BRASIL, 1939), 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 8.270 (BRASIL, 1945), a *massagem* foi separada do *curso de treinamento*, constituindo-se num curso próprio dentro da Proposta Curricular de Educação Física.

Essa situação só foi rompida, formalmente, com a Resolução nº 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. Nessa fase as disciplinas consideradas terapêuticas tornaram-se facultativas (CESANA et al., 2004, p. 92).

Nesse 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 esse trânsito “livre” para os diferentes campos de trabalho, estes exigiam um mínimo de especificidade para ocupar essa função, como observado no Quadro 1.

Nos currículos atuais, que seguem diretrizes distintas para a graduação ou bacharelado e a graduação para formação de professores para a educação básica – curso de licenciatura, não aparece de forma explícita qualquer indicação para a inserção das PCAs, entretanto, elas também não são excluídas ao se admitir que a Educação Física trabalhe com o movimento humano em suas múltiplas dimensões.

Contudo, a constituição do *campo* das PCAs ainda permanece obscura, levando Albuquerque (1999, p. 7) a apresentar algumas características que norteiam essa 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”.

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 • <i>Fisioterapia</i> • 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 • <i>Fisioterapia aplicada</i> • <i>Traumatologia desportiva e socorros de urgência</i> • Educação Física geral • Desportos aquáticos e náuticos • Desportos terrestres individuais • Desportos terrestres coletivos • Desportos de ataque e defesa • Ginástica rítmica

Fonte: Adaptado de Cesana et al. (2004, p. 92)

Embora haja essa compreensão, 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.

Nesse patamar, 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, 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; 1999).

Ferreira (2000, p. 58), 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.

Essas considerações podem se constituir como indicativos de que as PCAs têm 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 yoga, tai chi chuan, liang gong e massagem.

Sobre esse fato, cabe lembrar os apontamentos de uma legislação sobre a Educação Física, que desde 1939 vem assinalando em suas descrições essa possibilidade. No momento atual, isso aparece contemplado na Lei nº 9.696 (BRASIL, 1998), da regulamentação profissional da Educação Física e na Resolução nº 7, das diretrizes curriculares da graduação em 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 nº 46 (BRASIL, 2002a, p. 134, grifos nossos), 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 autoestima, 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.

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 registrado considerou-se “*outras práticas corporais*” como parte desse universo. Em face dessa delimitação o “campo profissional” (prática profissional e a profissão) emerge como a principal categoria de reflexão e conhecimento que estaria subjacente a esse processo.

Com relação às diretrizes curriculares da graduação em Educação Física, estabelecidas na Resolução nº 07 (BRASIL, 2004, p. 77, grifos nossos), 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.

Dessa forma, assim como na Resolução nº 46, essas 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.

No ano de 2008, além dos indicativos da relação entre Educação Física e PCAs, presentes tanto na Resolução nº 46 quanto nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação da área, a criação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (Nasf) (BRASIL, 2008, grifos nossos) vem referendar essa possibilidade, quando aponta que nas ações de “atividade física/práticas corporais” previstas para o profissional de Educação Física nas equipes multidisciplinares de saúde, considera que:

as Práticas Corporais são expressões individuais e coletivas do movimento corporal advindo do conhecimento e da experiência em torno do jogo, da dança, do esporte, da luta, da ginástica. São possibilidades de organização, escolhas nos modos de relacionar-se com o corpo e de movimentar-se, que sejam compreendidas como benéficas à saúde de sujeitos e coletividades, incluindo as práticas de caminhadas e orientação para a realização de exercícios, e as práticas lúdicas, esportivas e terapêuticas, como: a capoeira, as danças, o Tai Chi Chuan, o Lien Chi, o Liang Gong, o Tui-Ná, a Shantala, o Do-In, o Shiatsu, a Ioga, entre outras.

Mais recentemente, no âmbito da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PNPIC), através da Portaria nº 633 (BRASIL, 2017b) que atualiza o serviço especializado (134 – Práticas Integrativas e Complementares) na tabela de serviços do Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES), o profissional de Educação Física na saúde fica habilitado a atuar com todas as práticas citadas no referido documento, exceto homeopatia, o

que denota o reconhecimento dessas práticas como próprias à atuação desse profissional.

Diante desse quadro, pode-se concluir que não só existe uma relação entre Educação Física e PCAs, como ela tem cada vez mais se consolidado, apresentando-se em documentos oficiais que regulamentam práticas de atividades físicas sob a orientação de profissionais de Educação Física devidamente habilitados.

DAS PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS

O reencontro com o “si” e o novo sentido para a sociedade

As PCAs receberam maior atenção no Ocidente a partir dos movimentos de contracultura dos anos 1950 a 1970 (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 de 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 acerca de sua origem, que apontam para caminhos, até certo ponto, semelhantes. Para Jung e Wilhem (1984, p. 24-25) 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 essa 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 PCAs, apesar de possuírem um número considerável de estudos, livros, catálogos e cursos a seu respeito, carecem 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 esse *campo*. Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 168, grifo nosso), 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 ideias convencionais (imprensa a.) (alimentação a.)* [...]. 7. *indivíduo que, por seu modo de viver e pensar, se opõe aos costumes, valores e ideias impostos pelas sociedades industriais e tecnológicas (os a. e os hippies)*.

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; VILLAR, 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.

Isso corrobora as considerações de Matthiesen (1996, p. 13, grifos nossos) 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, pausando-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 caráter difuso e sincrético que permeia o universo dessas práticas encontra mais uma dificuldade para sua delimitação no fato de, 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) 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 amálgama” de combinações diversas entre estas (RUSSO, 1993, p. 113).

Em razão disso, adotar uma definição única e precisa que consiga explicitar toda a complexidade dessas relações, torna-se inviável ou, no mínimo, uma tarefa difícil, já que as origens dessa 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 autorreguladoras 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 dessas 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 ideias sobre o assunto. São elas: o *hibridismo cultural*, a *nostalgia do antigo*, a *orientalização*, *holismo*, *autonomia ou automonitoramento* e *reencantamento*.

Russo (1993, p. 112) em seus estudos também sugere algumas características apontadas por Ferreira Neto, embora de maneira mais arbitrária, sobre a caracterização dos 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 autora (Russo, 1993) ainda reforça a ideia de que a ascensão de um novo paradigma ligado à oposição, à racionalidade técnica científica da modernidade ocidental, motivou o aparecimento dessas práticas como uma crítica às crenças dominantes no pensamento científico e ao estilo de vida produzido pela exacerbação do capitalismo. A partir disso, 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. 112-113).

Pudemos notar que, apesar de serem imprecisas, essas definições (ou tentativas de definições) corroboram a 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 à 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.

Nesse 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, grifo nosso) define em seus estudos como os parâmetros dessa 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 dessa “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”. Esse 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 sociocultural 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. Esse movimento de transformação, chamado por alguns autores de “pós-modernidade” (LYOTARD, 1988; ROSENAU, 1992), será tratado nos tópicos a seguir.

Da crise do “estado de bem-estar” na contemporaneidade às práticas corporais alternativas

Falar em PCAs constitui-se, até certo ponto, numa tarefa hercúlea, pois é necessário ponderar as diversas variáveis que intervêm nessa questão, como a temporalidade, o contexto no qual se encontra, além de ter definido o que se considera como *tradicional* em contraposição ao que é *alternativo*. Além disso, quando adicionamos o termo *corporal*, soma-se a essas variáveis muitas outras que se relacionam com assuntos que vão de questões espirituais, alimentares, psicológicas, estéticas, profiláticas, medicinais, até a atividade física em si.

Da mesma forma, até o próprio termo “alternativo” constitui-se como uma variável, uma vez que são incontáveis as práticas que, reunidas em um mesmo grupo, tornam-se indistintas. Sobre a questão de definição de termos, Magnani (1999), que por sua vez utiliza o termo “neoesotérico”, salienta que em suas análises foi possível constatar correntes religiosas, agnósticas, esotéricas com “práticas principalmente terapêuticas”, assim como “academias dedicadas a práticas corporais ligadas a tradições específicas como o hinduísmo ou o taoísmo”. Em virtude disso, apresenta um panorama que abarca as diversas práticas e suas características essenciais e os termos que melhor as qualificam:

A denominação “alternativo”, tributária ainda do movimento da contracultura, por denotar um caráter de contestação a valores dominantes, como no caso de Ferreira (1984), é mais comumente usada para qualificar práticas na área de saúde, como faz Russo (1993), que no entanto prefere “complexo alternativo”; Tavares (1998), citando Champion, fala em “nebulosa místico-esotérica” e também em “holístico”; D’Andrea (1996), seguindo a tendência internacional mais difundida, emprega “New Age” ou “Nova Era”, da mesma forma que Amaral (1998), a qual, porém, para designar os espaços concretos, utiliza “holísticos” (MAGNANI, 1999, p. 12-13, grifo nosso).

O problema do caráter alternativo se torna mais importante ainda, principalmente para as práticas da área da saúde, pois ser alternativo à medicina, por exemplo, pode significar trocar um tratamento tradicional (alopático) por outro sem legitimidade dentro da área da medicina. Sobre essa questão, Magnani (1999, p. 10) pondera que

Outra posição diante de tais práticas é a de determinados órgãos corporativos – conselhos profissionais geralmente da área da saúde – que veem com desconfiança a crescente procura pelas terapias “alternativas”. Apesar do reconhecimento pelo establishment médico de algumas destas técnicas, como é o caso da acupuntura (aceita com reservas, desde que restrita a determinadas afecções e aplicada ou supervisionada por certo tipo de profissional), a maioria delas é considerada desprovida de base científica. Esse argumento, aliás, é utilizado em certos setores de área jornalística e acadêmica para contestar a validade das previsões da astrologia, dos efeitos da numerologia, das interpretações do tarô, das cosmologias de base mítico-religiosa etc.

Pensando em resolver esse conflito, a partir dos primeiros anos do novo século, as práticas que antes eram consideradas alternativas para a área da saúde, mais especificamente para a medicina e demais profissões terapêuticas, recebem a alcunha de *complementares* sendo admitidas para *auxiliar* nos tratamentos tradicionais, sendo que algumas passam a gozar do status de especialidade médica, como é o caso da acupuntura.

Nesse sentido, em 3 de maio de 2006, foi aprovada uma Portaria do Ministério da Saúde (Portaria nº 971) que aprova a *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (SUS)*. No rol das práticas consideradas pelo Ministério da Saúde estão a medicina tradicional chinesa⁸/acupuntura, homeopatia, plan-

8 De acordo com a Portaria nº 971, a medicina tradicional chinesa inclui (práticas corporais de lian gong, chi-kung, tuiná, e tai chi chuan); práticas mentais (meditação); orientação alimentar; e o uso de plantas medicinais (fitoterapia tradicional chinesa), relacionadas à prevenção de agravos e de doenças, à promoção e à recuperação da saúde (BRASIL, 2006).

tas medicinais e fitoterapia, e termalismo social/crenoterapia (BRASIL, 2006), sendo que tais práticas também estão contempladas no programa do Ministério da Saúde de criação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF (BRASIL, 2008). Mais recentemente, outras 26 práticas foram incorporadas à PNPIC, ampliando significativamente a diversidade dos atendimentos nas PCAs (BRASIL, 2017a; 2018). Segue um quadro para a visualização das modalidades oferecidas.

Quadro 2. Evolução das práticas oferecidas pelo SUS na PNPICs

	Portaria nº 971/ 2006 Institui a PNPICs	Portaria nº 849/ 2017 Inclui à PNPICs	Portaria nº 702/ 2018 Inclui à PNPICs
1	Medicina tradicional chinesa/acupuntura	Arteterapia	Aromaterapia
2	Homeopatia	Ayurveda	Apiterapia
3	Plantas medicinais e fitoterapia	Biodança	Bioenergética
4	Termalismo social/crenoterapia	Dança circular	Constelação familiar
5		Meditação	Cromoterapia
6		Musicoterapia	Geoterapia
7		Naturopatia	Hipnoterapia
8		Osteopatia	Imposição de mãos
9		Quiropraxia	Medicina antroposófica/antroposofia aplicada à saúde
10		Reflexoterapia	Ozonioterapia
11		Reiki	Terapia de florais
12		Shantala	Termalismo social/crenoterapia
13		Terapia comunitária integrativa	
14		Yoga	

Em face ao problema exposto, neste trabalho faz-se a opção pelo termo *práticas corporais alternativas* (PACs) por entender que estas, de maneira geral, apresentam-se como forma de contestação às práticas

de atividades físicas instituídas, ou tradicionais da sociedade ocidental moderna, e em sua maioria ter se difundido a partir do movimento de contracultura (MAGNANI, 1999). Para o escopo deste trabalho, será entendido como PCAs a definição empregada por Cesana (2005), de que são “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’”, diferenciando-se das ditas tradicionais tanto pela forma como são realizadas como pelos objetivos que apresentam. E continua exemplificando:

Como exemplo dessa nova proposta (forma e conteúdo) se tem as 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) (CESANA, 2005, p. 24).

Em contraposição, compreendem-se como práticas tradicionais de atividade física, ou típicas da Educação Física “tradicional”, o esporte, principalmente de rendimento, o exercício resistido (musculação), as ginásticas de condicionamento físico (aeróbicas, step e fitness), as corridas, caminhadas ou outras que visem *apenas* o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, com ou sem aparelhos (CESANA, 2005).

Entretanto, ao considerar essa questão exclusivamente do ponto de vista do alternativismo social, com a denominação genérica de práticas corporais alternativas atrelada ao entendimento restrito à contraposição ao que se colocava enquanto tradicional na área de estudos e atuação da Educação Física, corremos o risco de desprezar a essência dessas práticas, que trazem no seu âmago a possibilidade de restaurar a integralidade

do ser humano, ao compreendermos que seu sentido vai além da qualificação de ser diferente do tradicional, visando alcançar estados de autoconsciência, internalização e autocuidado, adequando-se mais à alcunha de práticas corporais integrativas.

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE

A “reinvenção do homem”: corpo e mente na releitura da modernidade

Após um longo período relegado à esfera do profano com a Idade Média, é com a Renascença, culminando no Iluminismo, que o *corpo* ganha novamente a cena a partir do resgate da cultura clássica que influencia todas as manifestações culturais desse período. Como aponta Marinho (1980, p. 80), “o Renascimento surge como um raio de luz no obscurantismo que a Idade Média assinalara para as manifestações culturais”, e seus efeitos foram sentidos em todos os setores da esfera cultural com a releitura do ideal greco-romano de homem e de mundo.

Nesse contexto, a *centralidade do homem* dá a tônica da Renascença, desviando o olhar do teocentrismo para o antropocentrismo e, conseqüentemente, para a manifestação mais evidente desse homem, o seu próprio corpo. Em consonância com essa afirmação Oliveira (2008, p. 36, grifos nossos) considera que o Renascimento:

foi um movimento intelectual, estético e social que representou uma reação à decadente estrutura feudal do início do século XIV. Representou uma nova concepção do mundo e do homem, havendo um

redescobrimto da individualidade, do espírito crítico e da liberdade no ser humano. O reconhecimento desses traços de individualidade devolveu à criatura humana o papel de protagonista: é o antropocentrismo em oposição ao teocentrismo medieval. Inspirado nas obras da Antiguidade Clássica, esse humanismo renascente voltou a valorizar o belo, *resgatando a importância do corpo. A Educação Física torna a ser assunto dos intelectuais, numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais.*

E assim como no período clássico, e todos os outros, tais mudanças foram refletidas no sistema de educação vigente que, como destaca Marinho (1980, p. 80, grifo nosso) referindo-se a Compayré, almejava o desenvolvimento de um homem integral em oposição ao ideal castrador preterido na Idade Média:

A Educação na Idade Média, excessivamente rígida e repressiva, que condenava o corpo a um regime demasiadamente severo e a mente a uma disciplina demasiadamente estreita, foi sucedida, pelo menos em teoria, por uma educação mais ampla e mais liberal, que concedeu a devida atenção à higiene e aos exercícios físicos [...], que busca o desenvolvimento do homem integral, mente e corpo, gosto e conhecimento, coração e vontade.

Dessa forma, a busca por uma *integralidade*, ou melhor, por uma *totalidade* do homem, torna-se urgente pela sua ascensão ao centro de todo pensamento e na forma de conceber o mundo. Porém, ao mesmo tempo e em consequência dessa nova ordem, a *razão e a racionalidade* ocupam o espaço que antes pertencia à religião e à religiosidade, como instrumento da ordem do pensamento humano e da sua conduta perante o mundo.

Portanto, nesse contexto, a própria razão sobrepõe-se ao homem preterindo a sua centralidade, ou como afirma Fensterseifer (2005, p. 166),

“a razão que no projeto iluminista era tida como instrumento do ‘eu’, acaba por instrumentalizar o ‘eu’. De arma contra o fetiche, torna-se fetiche”. Com base nisso, cabe afirmar que a despeito da conduta renovada com relação à ambição de formar um homem integral, a sobreposição do racional ao sensível acabou gerando mais uma forma de dicotomia desse homem, que dessa vez atribui à razão o status de único caminho para se chegar à verdade universal. É o advento da modernidade!

O período moderno estabelece-se como um marco significativo de mudança em todas as esferas do pensamento humano, e através da produção de conhecimentos marcada pelo método científico positivista, transforma, conseqüentemente, todo o cenário da construção político-ideológica principalmente dos países do Ocidente, da economia com o advento do capitalismo a partir da Revolução Industrial, e da cultura, que relega o que é tradicional ao lugar de obsoleto! Tal situação de extrema racionalidade termina por caracterizar uma ruptura em todos os níveis da compreensão humana, ou como destaca Fensterseifer (2001, p. 74, grifo nosso) 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 polo ao outro da dicotomia, presos a monismos de ordem epistemológica, teórica ou metodológica, incapazes de sínteses.

Essa nova realidade, ao mesmo tempo em que valoriza o *homem*, arranca de suas entranhas aquilo que o caracteriza enquanto humano, despertando mais uma vez o velho desequilíbrio já visto em Platão, entre o corporal e o espiritual/mental, só que dessa vez exaltando a racionalidade escorada no positivismo, corroborando Cesana (2005, p. 56):

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 polos “opostos”, corpo e mente, sendo que historicamente, a mente sempre foi mais valorizada em detrimento do corpo.

Todo esse movimento de racionalização e oposição atinge a Educação Física de forma contundente, expropriando-a de sua característica humanística integradora para dotá-la de uma compreensão marcadamente biológico-funcionalista, na qual são preconizadas, tendo em vista que se desenvolveu no século XVIII, as questões sanitárias, higiênicas e eugênicas da população, principalmente a europeia, já que se constitui como o continente que mais influenciou a área nesse período.

Nesse momento, a concepção de corpo vigente seguiu os imperativos ideológicos de uma nova ordem, a capitalista baseada no modo de produção industrial, que por sua vez modificou definitivamente as relações de trabalho, lazer e espiritualidade do povo europeu. Criou-se, assim, a necessidade de formar cidadãos aptos ao trabalho nas linhas de produção, e mais tarde a necessidade de organização da família, do tempo de trabalho, e do lazer (SOARES, 2004).

Em consequência desse cenário, mais uma vez observou-se um movimento de retorno ao passado, reproduzindo a ideia de educação integral da Antiguidade, só que dessa vez estendendo uma versão utilitarista de educação à população geral, diferente da dos burgueses e nobres. Nesse contexto, a educação como um todo sofreu influências pedagógicas, principalmente de Locke e Rousseau, sendo que a “educação do aspecto físico” passa a ser preconizada na educação dos jovens através da sua inserção na escola e resgatando, por fim, a ginástica como método de ensino e aplicação de atividades físicas, com objetivos higienistas, e militares (ALEGRE, 1999; SOARES, 2004), através dos chamados *Movimentos Ginásticos*.

Vários autores da área de Educação Física, em seus estudos, abordaram de maneira mais precisa e detalhada a questão dos Movimentos Ginásticos, – podemos destacar Azevedo (1960), Marinho (1980; [19--]),

Oliveira (1985), Betti (1991), Alegre (1999), Soares (2004), entre outros – de forma que não será preocupação desta revisão abordar o tema de forma aprofundada. Entretanto, devido à importância desse movimento na constituição histórica da Educação Física e do significado atribuído ao seu uso, discorrerei sobre a questão de forma breve.

De acordo com Soares (2005), os Métodos Ginásticos se constituem como “um primeiro esboço de sistematização científica da atividade física fora do mundo do trabalho, genericamente denominada ginástica, que tem seu lugar na Europa no início do século XIX”. Também chamados de correntes, linhas (doutrinárias) ou escolas tiveram seu desenvolvimento, essencialmente, em quatro diferentes concepções, a saber:

- *Sueca*, cujo maior representante foi Pehr Henrik Ling, e que por sua vez preconizava a ginástica para o fortalecimento e melhoria da saúde da população. De acordo com Marinho ([19--], p. 187), Ling considerou a ginástica dividida em quatro partes, de acordo com seus objetivos: ginástica pedagógica ou educativa, ginástica militar, ginástica médica e ortopédica e a ginástica estética (que mais tarde se ramificou na ginástica feminina). Fato interessante é que Ling também é considerado como o pai da massagem moderna, sendo que este a considerava como um ramo da ginástica (CESANA, 2001, p. 6-7)⁹. Seu método foi amplamente difundido na Europa, sendo que mesmo possuindo um viés militar, influenciou significativamente o desenvolvimento de uma ginástica pedagógica voltada para o aprimoramento da saúde e da formação integral;
- *Alemã*, sobre qual Marinho (1980, p. 116) acredita que “Basedow deve ser considerado como o verdadeiro precursor [...] e que viria encontrar em Guts Muths o seu consolidador”. Além de Basedow e Guts Muths, também figuram como expoentes dessa escola Spiess e Jahn, criador da ginástica com aparelhos. É importante destacar que, a ginástica alemã, no geral, mas especialmente a ginástica de Jahn, tinha um cunho extremamente nacionalista e preconizava a

9 Há indícios de que Ling, em uma viagem de sete anos após sua formatura, conheceu um chinês chamado Ming que teria lhe ensinado as práticas das artes marciais e do Tuinã (terapia manual utilizada para fins de cura muito difundida na China) (ROTHSTEIN, 1848).

formação do exército alemão, sendo voltada para atividades militares. Mesmo com a sua introdução na escola, não adequou suas características às necessidades dos escolares, sendo mais tarde combatida por Spiess;

- *Francesa*, que teve o espanhol Amoros como fundador, baseou-se nas ideias nacionalistas de Jahn e Guts Muths, possuindo, portanto, “um forte traço moral e patriótico” (SOARES, 2004, p. 61). Assim como Ling, subdivide a ginástica em quatro tipos, de acordo com os objetivos, sendo estes: “ginástica civil e industrial, a ginástica militar (no exército e marinha), a ginástica médica e a ginástica cênica ou funambulesca” (MARINHO, 1980, p. 102). Foi o método que mais influenciou o desenvolvimento da Educação Física brasileira, tendo sido introduzida nas escolas e no exército, tornando-se o seu método de treinamento físico oficial;
- *Esportivo Inglês*, o único de caráter não ginástico, e que de acordo com Betti (1991, p. 44) “não foi muito influenciado pela filosofia nacionalista” dos países da Europa continental, sendo que, devido à posição geográfica isolada que ocupa a Inglaterra, e a sua poderosa marinha, não se fez necessário um treinamento físico visando às defesas do território nacional. Como o próprio nome já diz, caracterizou-se pela ascensão do esporte para além do jogo, e trazia o *fair play* (jogo limpo) e a igualdade de condições como base da conduta moral.

Pode-se afirmar que tais concepções, na sua origem, voltaram seus olhos para a Antiguidade Clássica, resgatando a ginástica do ideal grego como parte complementar de um sistema de formação integral, influenciando o desenvolvimento da Educação Física moderna. Porém, nesse sentido, apenas o método sueco apresentou uma proposta mais abrangente e integradora, incluindo até mesmo práticas que hoje poderiam ser consideradas como “alternativas” de preparação do corpo, como é o caso da massagem.

E apesar disso, pode-se observar que os objetivos de todos os métodos citados fincaram-se primordialmente em fins militares, com o fortalecimento do sentimento nacionalista e a formação do exército, unindo-se a interesses higienistas de fortalecimento da população para

a diminuição de doenças, e questões eugenistas (de purificação da raça), como já citado anteriormente.

Mas o que torna essa análise particularmente interessante para o escopo deste estudo é o fato de que os Movimentos Ginásticos, que vêm referendar o advento da modernidade, trazem subjacente a eles uma concepção de mundo e, conseqüentemente, de homem totalmente distanciada do humanismo classicista ao qual se reportaram. Em vez disso, assumem uma compreensão científica marcadamente positivista, exaltando o “componente” biológico do homem, como se este fosse o próprio homem, ou como explicitado nas palavras de Soares (2004, p. 48-49, grifos nossos)

O exercício físico denominado ginástica desde o século XVIII, com maior ênfase, porém, no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar o corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso. Desse ponto de vista, só podemos louvar as teses dos pedagogos liberais por voltarem sua atenção também ao corpo.

Entretanto, quando analisamos o olhar que foi dirigido ao corpo, deparamo-nos com seu caráter conservador e utilitário. *O estudo do corpo dos indivíduos*, compreendido como importante instrumento da produção, *passou a ser rigorosamente organizado sob a luz da ciência, mais especificamente das ciências biológicas.*

Este conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, se, de um lado, teve um significado de libertação, na medida em que evidenciou as causas das doenças (agora não mais entendidas como castigo de Deus), bem como sistematizou alguns cuidados para com o corpo, entre os quais o exercício físico, de outro lado *limitou profundamente o entendimento do homem como um ser de natureza social, cuja “humanidade” provém de sua vida em sociedade.*

Na medida em que o método científico utilizado para explicar a sociedade é tomado das ciências físicas e biológicas, as práticas sociais e o sujeito que as constrói – o homem – aparecem como que aprisionados nos limites destas ciências.

As questões sociais passam a ser “naturais” e o “homem social” passa a ser “homem biológico”. [...]. Evidenciar os aspectos da biologização e naturalização do homem e da sociedade se faz necessário, uma vez que a Educação Física, no século XX, constitui-se, basicamente, a partir de um conceito anatomofisiológico do corpo e dos movimentos que este realiza.

A citação desse trecho ilustra a maneira como a ciência, principalmente de fundamento biológico, influenciou a Educação Física tanto no seu desenvolvimento enquanto área de atividade quanto na sua inserção nas propostas de educação a partir do século XIX, considerando o aspecto físico como fenômeno puramente biológico e reforçando, assim, a dicotomia apresentada no início desta revisão.

Pode-se considerar que tal influência determinou o desenvolvimento do viés médico assumido pela área que viria a se constituir como Educação Física, justificando assim a existência de uma separação entre a atividade física em si e o seu caráter social. Nesse ponto, a ginástica assume um papel disciplinar, que privilegia o sanitarismo, e no qual não há espaço para os demais “aspectos constitutivos” do ser humano. Soares (2004, p. 52, grifos nossos) nos auxilia nessa questão:

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar [...]

Os efeitos dessa vinculação, para a Educação Física, são sentidos até os dias de hoje (primeira década do século XXI), sendo que, ao menos na realidade brasileira, justifica-se a necessidade de formação superior em cursos de Educação Física para se trabalhar com esportes, fitness e atividade física em geral, incluindo-se as PCAs, priorizadas neste estudo, através dos aspectos da biologia, anatomia e fisiologia do ser humano, secundarizando e até mesmo terceirizando, assim, os aspectos filosóficos, epistemológicos e sociais que são os que realmente justificam a Educação Física como uma área de conhecimento com conteúdo próprio, conforme os pressupostos epistemológicos defendidos por Manuel Sérgio na Teoria da Motricidade Humana (CUNHA, 1995).

Por fim, como consequência da influência médica, e dos imperativos históricos do século XIX, a Educação Física acaba por se fundar em bases biológico-tecnicistas que, de maneira geral, determinaram novamente a compreensão de um ser humano dicotomizado entre corpo/mente. Somando-se a isso o fato de que houve a expansão dos esportes entre os séculos XIX e XX, dessa vez o corpo é colocado no patamar de “máquina”, expressa no treinamento físico com fins de alto rendimento. E é exatamente nesse ponto, em meados da década de 1960 nos EUA e 1980 no Brasil, que se apresentam as PCAs como uma forma de contestação dessa visão de ser humano.

Contracultura, corpo e Educação Física

Como já visto no início desta revisão, desde o seu surgimento no Brasil, a Educação Física sofreu fortes influências das áreas médica e biológica, e ficou, principalmente durante o período do governo militar, caracterizada pela busca do corpo forte, disciplinado e atlético, o que refletia uma perspectiva higienista, visando à formação de um exército forte e saudável. Nesse primeiro momento, a concepção de saúde se resumia à *forma física*, e o corpo era visto como uma *máquina perfeita*.

Com o advento do movimento contracultural, especialmente nos anos 1960, o padrão hegemônico sob o qual se encontravam as concepções de corpo, no âmbito da cultura corporal, romperam-se, buscando novos valores que se contrapunham ao padrão tecnicista da sociedade. Nesse sentido, já por volta dos anos 1980, a ruptura com as mesmas concepções

acerca do corpo tecnicamente produtivo e visto como máquina emergiram numa perspectiva “*humanizante*”, ou seja, voltada ao ser humano de forma integral, sendo que o ponto de partida da análise se desloca da biologia e do rendimento, para a espiritualidade e a transcendência.

A contracultura, ou o movimento contracultural compreende o período entre os anos 1950 e 1970 (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”, as quais pertencem a yoga, o tai chi chuan, o do-in, a acupuntura, as 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 1980 e início dos anos 1990. A ruptura com a racionalidade científica apontou novos rumos que trouxeram à tona um homem sensível, emocional e “transcendental”, e que tem no corpo o principal canal de ligação com as sensações.

Nesse 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*”¹⁰ com

10 Albuquerque (1999, p. 8) aponta que o confronto de práticas, oriundas de tradições distantes à ocidental com os conhecimentos legitimados no Ocidente moderno

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” delas pela ciência, como também uma superação da perspectiva moderna de mundo e de ciência.

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 (citado por Fensterseifer, 2001, p. 7-8):

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.

Ou como define Lyotard (1988)¹¹ 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”.

(científicos), gerou inevitáveis sincretismos, que compõem o que a autora denomina de “cultura corporal alternativa”.

11 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 nessas sociedades.

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

Rosenau (1992) 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” (ROSENAU, 1992, p. 50).

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 conhecimentos¹².

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). Isso fomenta inúmeras mudanças na produção do conhecimento científico, pois além de permitir uma visão ampla do mundo, no sentido de considerar todos os aspectos do fenômeno em questão, ainda pressupõe a integração desses aspectos sem a limitação dos rigores metodológicos da ciência moderna.

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.

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

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

A neomodernidade como proposta de superação

A pós-modernidade, apesar de se apresentar como a superação da hegemonia moderna, racional, sistematizada e tecnocrática, quando analisada em seus fundamentos, sofre questionamentos sobre o seu real “valor” de transformadora da realidade.

Como aponta Fensterseifer (2001, p. 171), ao analisar as considerações de Habermas e Rouanet sobre a pós-modernidade, constata que, de fato, a ruptura com a modernidade se apresenta muito mais como uma “consciência de ruptura”. O autor destaca, como “prolongamentos” do pensamento moderno, questões como:

- A “obsessão” pela tecnologia nos dias de hoje, e que não difere substancialmente da maquinização da vida das sociedades industriais;
- A informatização na era pós-industrial, que torna o sistema industrial mais eficiente e, conseqüentemente, mais lucrativo (afinal, a sociedade ainda é capitalista);
- O aparecimento de novos agentes políticos, como mulheres, homossexuais e ecologistas, como “a realização de uma tendência imanente ao liberalismo moderno” (ROUANET, 1987 apud FENSTERSEIFER, 2001, p. 178);
- Os mesmos critérios de aceitabilidade, por parte da ciência, para a legitimação de novas proposições;

- A “tradição do novo” como análoga à da modernidade;
- E, por fim, a “consciência de ruptura no sentido de exorcizar o velho (moderno), mais do que articular o novo (pós-moderno)” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 172-178).

Diante dessas proposições, Fensterseifer (2001, p. 178) reflete, segundo o pensamento de Rouanet, sobre a necessidade de crítica à pós-modernidade, no sentido de “comparar o existente com o desejável”, considerando a modernidade “como um projeto inacabado, que precisa ser corrigido, porém não vê a pós-modernidade como a melhor saída”. E é com esse olhar que, seguindo o pensamento de Rouanet, o autor propõe a *neomodernidade* como contraposição da pós-modernidade.

A neomodernidade, enquanto possibilidade de repensar o modernismo, teria como tarefa:

buscar no arquivo morto da modernidade o sentido autêntico da modernidade; significa contestar a modernidade atual em nome da modernidade virtual; significa opor todas as fantasias pós-modernas à exigência de um programa inflexivelmente moderno, como única forma de concretizar as esperanças sedimentadas no projeto da modernidade. (ROUANET, 1987 apud FENSTERSEIFER, 2001, p. 179)

Nesse sentido, Fensterseifer (2001) expõe como o programa neomoderno deveria ser:

- O programa neomoderno, apesar de aceitar os ganhos do desenvolvimento industrial e tecnológico, preocupa-se com os efeitos que estes podem causar aos homens;
- A racionalidade, no programa neomoderno, deve ser repensada enquanto referencial, não podendo ser baseada nem na racionalidade “deturpada”, nem na irracionalidade;
- A moral deve ser autônoma, ou seja, as normas devem ser produtos de éticas universalistas, objetos de justificação e argumentação coletivas;

Dessa forma, a neomodernidade surge como produto de uma reflexão que a modernidade realiza sobre si mesma, sem, no entanto, abandonar a ciência e a técnica, implicando, necessariamente, numa mudança de paradigma.

Considerando as proposições anteriormente descritas, Fensterseifer (2001) se remete à Educação Física, relacionando as concepções (filosóficas) de corpo, da modernidade e pós-modernidade, com a assunção de um novo paradigma.

As considerações a respeito do corpo, desde o dualismo platônico, sofrem com uma inferiorização, que foi reforçada posteriormente pelo cristianismo e pelo cartesianismo. Já na modernidade, a ciência lançou olhares que “enxergaram” o corpo sob a perspectiva físico-biológica, o que, apesar de desconsiderar os aspectos sociais e subjetivos do homem, representou um avanço em relação ao obscurantismo medieval (FENSTERSEIFER, 2001).

Essa perspectiva é revista por Merleau-Ponty, que desenvolve uma noção de “corpo próprio”, no qual ele é sujeito e objeto, ou seja, a pessoa é o seu corpo, pois sem ele não há existência (do ser humano). Essa forma de conceber o corpo teve repercussões na Educação Física, que implicaram na “redescoberta do corpo”, “nas práticas corporais alternativas” e nas emoções e experiências místicas de diversos tipos (FENSTERSEIFER, 2001).

Porém, Fensterseifer (2001) chama a atenção para o risco da criação de discursos compensatórios, do ponto de vista de colocar o corpo numa concepção de extrema subjetividade em contraposição à extrema objetividade da racionalidade moderna. Para superar essa relação de extremos, o autor propõe que haja o restabelecimento das diversas dimensões da razão, como, cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva, numa tentativa de suplantar as parcialidades do discurso.

E é segundo a perspectiva neomoderna que Fensterseifer (2001, p. 240) acredita “na superação das proposições da Educação Física ‘tradicional’ (prática cega), e das alternativas apresentadas: racionalistas (discurso sobre o movimento), ou irracionalistas (espontaneísmo/misticismo que toma o movimento como dado bruto)”.

Em face dessa realidade, perante a necessidade de tentar compreender os conflitos empreendidos entre as áreas abordadas neste estudo, PCAs e Educação Física, recorre-se aos pressupostos elaborados por

Pierre Bourdieu, mais especificamente à noção de *habitus*, que traz consigo uma perspectiva de entendimento para as relações dos agentes dentro de determinado espaço social.

Bourdieu e 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.

Pierre Bourdieu, *Meditaciones pascalinas*¹³

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

Decorrente dessa 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, consequentemente, cria-se certa naturalidade entre sujeito e objeto dando o sentido de que *o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem*, o que efetivamente assegurava a realização da ação considerada. De modo que

[s]e 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

13 Grifos nossos.

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 consequência, 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, grifos nossos)

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 recordadas 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. 27-28), 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 sequência complexa de acontecimentos. Portanto, tal tipo de saber ou sentido prático é comum à 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.

DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA TRAJETÓRIA DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Formação e profissionalização

No desenvolvimento das sociedades humanas através dos tempos, as relações do *homem* com o próprio corpo são amplamente determinadas pelo tipo de uso que se faz dele, ou seja, as concepções de corpo estão constantemente influenciando as relações de trabalho, juntamente com as transformações sociais. Tem-se como fato que, durante muitos séculos, o trabalho braçal foi profundamente desvalorizado na sociedade ocidental, por ser ofício realizado por escravos (CUNHA, 2000). Dessa forma, empregando esses conceitos numa extensão de sentido, pode-se afirmar que, historicamente, a valorização ou desvalorização de um tipo de trabalho depende de certa forma, do tipo de relação deste com a utilização do corpo.

Parte dessa discussão se envereda pelo entendimento da *formação* para o trabalho especializado, sendo que nas sociedades mais antigas, desde as milenares até as pré-modernas, a transmissão do conhecimento se dava, de forma artesanal, *de pai para filho*, até o seu ápice com a formação das “corporações de ofício” (DRIGO, 2007; RUGIU, 1998). Esse tipo de manufatura, de caráter eminentemente prático, possui uma forma de conhecimento historicamente consolidado, que vai contrastar com o aparecimento das universidades (profissões liberais) e das profissões modernas, tendo em vista que, no caso específico deste estudo, a

profissionalização da Educação Física, culminada pela sua regulamentação, apresenta-se, no Brasil há pouco mais de uma década, e as PCAs, ou parte delas, fazem-se presentes no país há mais de cem anos.

O artesanato como modelo de formação

Um dos pontos controversos da profissão Educação Física está na constituição da sua área de intervenção que, além das atividades físicas tradicionalmente atribuídas à competência desse profissional (ginásticas de academia, musculação e esportes), também carrega em seu bojo outras atividades que não necessariamente gozavam desse status, a exemplo da dança, das lutas e artes marciais e das práticas como yoga e tai chi chuan, entre outras (BRASIL, 2002a).

Analisando essa questão de forma simples, e levando em conta apenas o fato de todas elas se constituírem como atividades físicas, isso não representa um problema. Entretanto, considerando algumas peculiaridades atreladas às modalidades citadas, como a sua natureza, as formas de aprendizagem e a organização intrínseca delas, têm-se algumas pistas sobre os motivos do embate criado em torno dessa questão¹⁴.

Dessa forma, surgiram diversos questionamentos por parte dos praticantes/instrutores das referidas modalidades, principalmente sobre a *competência* e a *formação específica* para o trabalho, sendo que a falta de disciplinas específicas nos currículos de formação em Educação Física e o tempo de prática da modalidade figuraram como as principais alegações para que estas não fizessem parte do rol de atuação dos profissionais ora mencionados. Para compreender melhor essa questão, torna-se necessário conhecer a natureza dessas práticas, assim como o significado do conhecimento prático na *formação* de seus instrutores.

14 Após a regulamentação da Educação Física em 1998, diversos grupos de danças, artes marciais, yoga, entre outros manifestaram-se contrariamente ao fato de terem que se submeter aos Conselhos Profissionais da área, assim como ser exigida a formação em Educação Física como prerrogativa de trabalho com essas modalidades. Como exemplos, temos o Manifesto Nacional das Confederações Brasileiras de Lutas e Artes Marciais ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEEF), em 2000; e o Projeto de Lei que retira da atuação fiscalizadora dos conselhos de Educação Física as modalidades de artes marciais, yoga, capoeira e método Pilates (PL 7370/02, também conhecida como Lei Fleury).

Tais modalidades – lutas e artes marciais, yoga, tai chi chuan, entre outras, com exceção da dança que é de natureza artística – possuem em comum algumas características que as diferenciam das atividades tradicionais da Educação Física, sendo que uma das principais, e talvez a mais óbvia, seja a origem oriental. Outra característica importante, objetivo de discussão deste tópico, é o caráter *artesanal* da formação de seus praticantes/instrutores, baseado nos modelos de *escolas de ofício* (RUGIU, 1998), que difere da formação acadêmico-profissional da Educação Física.

Sobre a *formação artesanal*, Drigo (2007, p. 32), em seus estudos aborda a questão relacionada com as modalidades de lutas, mais especificamente o judô, e ressalta que esse tipo de formação (pré-moderna) possui características temporais importantes, justificando que “ao entender as relações da ciência e do ‘Mundo do Trabalho’, entendem-se também as implicações destes fenômenos sociais em relação ao judô e à formação de seus atletas e técnicos”. Sobre esse período, tece as seguintes considerações:

1. Como período anterior ao Iluminismo, implica no não desenvolvimento de ciência e uma visão de mundo Teocêntrica;
2. Modelo de trabalho artesanal, pois, compreende uma fase Histórica anterior à Revolução Industrial, esta geradora da necessidade da formação profissional;
3. Ambas as informações convergem para a obviedade de constatar que a base do conhecimento do trabalho artesão são os saberes da prática (saber fazer), contrário do conhecimento científico que alicerça a profissão (Drigo, 2007, p. 32).

Nesse contexto, convém destacar que a formação artesanal baseia-se na concepção das “Escolas de Ofício”, que foi registrada por Rugu (1998) como possuidora de três características particulares, que são:

- Os aprendizes em essência aprendem fazendo;
- Apresenta uma imagem valorizada do mestre;
- As atividades práticas são consideradas tão formativas do caráter quanto os estudos formais (DRIGO, 2007, p. 35; 2009).

Para Drigo (2007), essas características coincidem com o que hoje existe nas artes marciais em termos de formação, e permitem a compreensão dos conflitos existentes entre estas e a Educação Física, recentemente profissionalizada. Extrapolando essa compreensão para os objetivos deste trabalho, pergunta-se: “Será possível inferir que, de certa forma, essa realidade se repete em termos das PCAs, especialmente as de origem oriental?”

A exemplo disso, algumas das PCAs de origem oriental, ou talvez a sua maioria, mantêm uma estrutura de prática baseada na relação *mestre-discípulo* ou *mestre e aprendiz*, corroborando o que afirma Lima (2004, p. 4, grifo nosso) a respeito da origem da yoga na Índia de que “uma extensa e específica filosofia então surgiu e, de início, *era ensinada oralmente de mestre para discípulo*”. Do mesmo modo, também o tai chi chuan, oriundo da China, preserva uma estrutura semelhante, sendo considerado como um estilo de kung fu pela Federação Paulista de Kung Fu (FPKF)¹⁵.

Além das PCAs de origem oriental, que possuem uma relação mais evidente com o artesanato, não convém descartar essa relação aplicada às demais PCAs de origem ocidental sem uma devida investigação prévia, devido à intensa valorização do componente prático de sua atividade, em detrimento de um conteúdo teórico, que geralmente corresponde a aspectos históricos e “filosóficos” da atividade.

Portanto, na tentativa de aprofundar os questionamentos sobre as semelhanças entre as escolas de ofício e as PCAs, serão destacadas a seguir as principais características dos saberes artesanais.

Os saberes artesanais

Nos modelos de formação característicos das escolas de ofício, a relação mestre e aprendiz encontra-se na base da construção dos saberes do ofício, que, com seu sentido prático, apresenta no “aprender fazendo”, ou no “saber fazer”, sua principal particularidade, como elucidado por Cunha (2000, p. 2)

A educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um

15 Disponível em: <<http://aprendakungfu.com.br/tai-chi-chuan-como-arte-marcial>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua própria casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando aos poucos o ofício.

Entretanto, o fato de a aprendizagem artesanal ter um caráter quase exclusivamente prático não sistematizado, não significa que não haja um controle sobre essa aprendizagem, bem como do exercício dos artesãos no mercado de trabalho, podendo, de acordo com Cunha (2000), existir normas reguladoras da aprendizagem controladas pelas *corporações de ofício*. Dessa forma, “os mestres de ofício ficam obrigados a obedecer a critérios como número máximo de aprendizes, tempo de aprendizagem e outros” (CUNHA, 2000 p. 3).

Da mesma forma, Drigo (2009, p. 397) destaca que, apesar de pautado numa relação prática de aprendizagem, as escolas de ofício do medievo também se apresentavam como organizações mais complexas, afirmando que

o modelo de formação destas escolas não é apenas pautado em simples aprendizado de técnicas, mas possuem todo um arcabouço de propriedades, normas, relações internas e externas de poder – entre os próprios membros e entre os poderes da ordem político-religiosa vigente –, determinando uma complexidade de engagements que ainda hoje apresentam características similares em várias instituições modernas.

Com seu desenvolvimento a partir do século XII, e tendo seu apogeu no século XIV, as corporações de ofício, por meio da educação artesanal, evoluíram do “sistema familiar”, sendo que a relação dos saberes da prática, segundo Rugiu (1998), dá-se de pai para filho ou de mestre para discípulo, podendo ainda em alguns casos ser transmitida através de escolas, estas organizadas e mantidas por cooperativas ou associações de artesãos. Nesse mesmo sentido, ainda sobre a importância do sistema familiar na evolução dos modelos artesanais de formação, Drigo (2007, p. 37) aponta que

no início do século IV, em Atenas, eram nítidas as legislações que determinavam as estruturas de ofício e família, sendo que, uma das determinações tinha o significado que “o filho não tinha a obrigação de sustentar o pai na velhice se este não lhe houvesse ensinado um ofício.

Ainda sobre a organização, tem-se também que a valorização da figura do mestre se dá, fundamentalmente, por este possuir ampla liberdade para estabelecer as formas, e duração do gerenciamento dos seus aprendizes, assim como a maneira de transmitir os “segredos do ofício”, pois, como nas palavras de Rugiu (1998 p. 39), o mestre era assim considerado “um verdadeiro patriarca na comunidade formativa”.

Dessa forma, a experiência artesã ainda pode ser considerada por muitos autores, segundo Rugiu (1998), como possuidora de aspectos essenciais de formação, visto como experiência ideal para instruir e se educar, para tornar-se “hábil com as mãos e rápido com a cabeça” (RUGIU, 1998, p. 39). Considerando que a aquisição de habilidades constituía-se como a parte mais importante da aprendizagem, sendo que os demais parâmetros do exercício do ofício eram adquiridos através da observação do mestre como modelo, considera-se, portanto, que as atividades práticas são tão *formativas do caráter* quanto os estudos formais.

Nesse sentido, Rugiu (1998) considera que há, nessa fase da humanidade, um desprezo pelo ócio e por passatempos fúteis e a valorização do próprio trabalho e de outros. Esse caráter inova a História da Europa Medieval, onde, até então, o trabalho braçal era algo relegado aos escravos, o que Cunha (2000, p. 8) considera como “desprezo pelo trabalho manual” iniciado pelos gregos a partir do século IV a.C. Entretanto, como observado em Drigo (2007), o contraposto da ideia da formação pelo trabalho, ou seja, a rejeição pelo trabalho manual parece ter lócus na cultura portuguesa e espanhola.

Porém, Cunha (2000) reflete que, para Rousseau, o ofício liberta, pois o artesão só depende de seu trabalho, enquanto o lavrador depende do campo, cuja colheita depende de outrem, tornando-se escravo. Com isso, afirma-se que “a ocupação produtiva (*que pode outorgar a subsistência ao homem*) que mais se aproxima do estado natural é o trabalho artesanal” (CUNHA, 2000, p. 15).

Por fim, Drigo (2009, p. 399) considera que “várias das características citadas sobre o artesanato e a formação do aprendiz apresentam, ainda hoje, características semelhantes em diversos segmentos de nossa sociedade”, e faz inferências sobre o seu uso, exemplificando através das “orientações nas Universidades, às defesas de teses (‘Obra-Prima’) e, aparentemente, na forma das graduações e funcionamento das entidades dirigentes de lutas”. Assim sendo, pode-se estabelecer uma relação com o tema deste trabalho, já que fica entendido que as PCAs encontram-se muito próximas das lutas na sua organização e na sua prática.

Contudo, o declínio da fase artesã na Europa deu-se a partir do surgimento da indústria e do desenvolvimento das artes liberais, sendo que uma nova organização do trabalho surge e, paulatinamente, vai se transformando no que hoje compreendemos como profissão.

A profissão como forma de reorganização do trabalho

Continuando com a proposta de estudo, é conveniente, nesse momento, uma breve definição de profissão para o entendimento das mudanças ocasionadas pelos processos da evolução histórica do trabalho. A profissão, nesse caso, como sendo o pilar estruturador da própria Educação Física, assim como se pode inferir que as PCAs estariam se estruturando sobre a concepção das corporações de ofício.

Como evolução natural das artes mecânicas, provocada pela “era industrial”, e posteriormente pela modernidade, foi a formação das profissões que de início possuía como genitores as artes liberais que originaram a medicina e o direito. Essa questão ganhou uma abrangência maior com a institucionalização das *universitas*, corporações de ofício, no século XI.

Para esta ideia 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 apud SOUZA NETO, 1999, p. 25, grifos nossos)

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

A CBO¹⁶ 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 profissões*. E mais: com a mesma profissão, uma pessoa pode exercer diferentes ocupações (MACEDO, 2002, p. A3, grifos nossos).

Embora haja essas considerações esclarecedoras, há necessidade de se conhecer melhor como que esse projeto civilizador ocupacional,

16 Classificação Brasileira das Ocupações.

educativo, tem se consolidado na sociedade ocidental, explorando melhor o próprio conceito de profissão.

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 liberaes*, em 1943, assinalando-se como “Profissões liberaes”: a medicina, o professorado e 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 dessa 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. Nessa 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 dessa 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 e 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.

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 esse fim, formas autorreguláveis e autocredenciáveis para os seus profissionais (FREIDSON, 1996). De modo que esse profissional, o *professional 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 (WOLFF, 1993, 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 autoimagem. Ou como afirmam Freire, Reis e 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. Esse 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 essa destreza) e na aceitação disso por uma comunidade de outros profissionais. Esse 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).

A constituição da profissão Educação Física no Brasil

Diferentemente das PCAs, que aparentemente possuem uma organização de sua atividade ocupacional semelhante aos modelos de escolas de ofício descritos anteriormente, a Educação Física passou por um longo processo de profissionalização, que lhe conferiu uma identidade profissional expressa através de uma formação de nível superior, além de um sistema de credenciamento e organização da profissão com a formação dos conselhos profissionais.

O reflexo dessas duas realidades na sociedade brasileira contemporânea, objeto de análise deste estudo, causa estranheza de uma em relação à outra, sendo que as atividades profissionais regularizadas por força de lei na área de Educação Física preveem a existência de tais práticas no seu campo de atuação, sem, contudo, levar em consideração a particularidade de sua constituição, que trazem consigo traços de uma cultura orientalizada pré-moderna. Em contrapartida, é necessário que os valores e características da sociedade brasileira contemporânea

também sejam respeitados, tendo em vista que as PCAs encontram-se, *aqui e agora*, na sociedade ocidental moderna.

Em face disso, cabe elucidar o processo de profissionalização da Educação Física na sociedade brasileira, da mesma forma que anteriormente tratou-se da questão da constituição das PCAs no Brasil.

Como preâmbulo dessa discussão, e sem que a pretensão fosse se proceder a uma periodização historiográfica da Educação Física no Brasil, apenas cabe citar que a respeito de suas diferentes fases, essa iria desde a sua inserção na caserna, passando pelas concepções higienista, biológica, esportivista, sociopolítica 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).

Dessa forma, a busca pela consolidação da área, enquanto campo específico de trabalho que exige atuação profissional data da década de 1930, 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. Esse 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 essa 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, corroboram essa 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 a constatação de que 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 essas 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 esse assunto, Betti (1991), num trabalho de periodização, observou que o período compreendido na primeira metade dos anos 1980 caracterizou-se por questionamentos na área da Educação Física, com relação tanto à 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 disso, foram revistas as contribuições de seu conteúdo no meio escolar; 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 próprios da área, conseguiu através de uma movimentação política eficiente a sua recente regulamentação profissional (BRASIL, 1998).

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), e as pressões intrínsecas da própria área (na qual uma parcela dos profissionais defende uma contrarregulamentação da área¹⁷), ainda vê o seu campo de atuação

17 Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física – MNCR. Disponível em: <<http://mncref.blogspot.com>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ameaçado de ser restrito à indicação dos médicos, com propostas como o PLS 268/2002 que “dispõe sobre o exercício da Medicina”¹⁸, num processo de construção da credibilidade com relação aos serviços prestados. Todos esses 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).

Com a regulamentação profissional, Lei nº 9.696 (BRASIL, 1998), a Educação Física foi colocada sob outra perspectiva no campo das ocupações, bem como pela criação do seu Conselho (Conselho Federal de Educação Física – CONFEF), pois teve caracterizada sua identidade profissional, suas competências e seu 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, p. 29), 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 às 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.

Todo esse processo de (re)constituição da Educação Física trouxe novos questionamentos para a área de estudo e para o campo profissional, como, por exemplo, a homologação através da Resolução nº 287

18 Projeto de Lei do Senado nº 268, de 12 de dezembro de 2002, que dispõe sobre o exercício da Medicina, também chamado de Ato Médico.

(BRASIL, 1998) do seu reconhecimento como pertencente à área da saúde, influenciando os novos processos de reestruturação curricular (BRASIL, 2004). Cabe lembrar também que, dentro da sociedade capitalista, as profissões que não são reconhecidas “oficialmente”, não têm o seu campo de atuação demarcado.

DA TRAJETÓRIA DO ESTUDO

O caminho escolhido

Esta obra que ora se apresenta é fruto do recorte da tese de doutoramento denominada *Práticas corporais alternativas e Educação Física: entre a formação e a intervenção* (CESANA, 2011), defendida na Faculdade de Educação Física da Unicamp em dezembro de 2011. Enquanto recorte, manteremos seu escopo pautado nas discussões mais relevantes do estudo, que dizem respeito ao objeto de interesse de ambas as áreas estudadas, Educação Física e PCAs, a saber, o *corpo e a corporeidade*.

Entretanto, devido à complexidade de conformação de ambas as áreas, no que diz respeito à sua consolidação como possuidoras de conhecimento próprio, conclui-se que, embora elas estejam relacionadas pelo objeto de sua intervenção, diferem quanto aos objetivos de sua prática.

Dessa forma, suscitando questionamentos sobre os objetivos de ambas no que concerne à intervenção, tornou-se a pretensão do referido estudo: 1) averiguar se as PCAs (ou seu recorte), na configuração de um campo de intervenção da Educação Física, constituem-se como uma proposta alternativa ao que é tradicional na área ou 2) se estas se apresentam como uma releitura das práticas correntes, ou seja, uma maneira diferente de trabalhar os conteúdos ditos como tradicionais; e por fim 3) identificar as PCAs como parte da Educação Física, aplicada por profissionais da área de intervenção nos diferentes campos de atuação.

Como direcionamento das investigações, e entendendo a natureza subjetivo-compreensivista (CAMARGO, 1997, p. 172-173) do problema desta pesquisa, optou-se por um caminho através das abordagens qualitativas de investigação. Nesse sentido, como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandszndjder (1998, p. 160), “não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”.

Considerando que nesse tipo de abordagem o pesquisador constitui o principal instrumento de investigação, as suas experiências prévias relacionadas ao tema, ao contexto ou aos sujeitos da pesquisa devem ser levadas em conta na interpretação dos fenômenos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNDJDER, 1998). Assim sendo, torna-se importante para o leitor conhecer o que constitui a motivação do pesquisador.

No caso deste estudo, as motivações se deram em função de inquietações a respeito da maneira restritiva como é compreendido o corpo e suas manifestações na formação inicial dos profissionais da área da saúde, mais especificamente o profissional de Educação Física, e como isso interfere na configuração do seu campo de atuação em relação às PCAs. Dessa forma, a aproximação ao tema em estudos anteriores iniciou-se com a investigação das PCAs no currículo de formação de cursos de graduação em Educação Física e, posteriormente no campo de atuação desses profissionais relacionado às PCAs.

Dessa forma, com o sentido de apreender as opiniões de instrutores/profissionais das PCAs sobre o seu campo de atuação, de forma a contemplar as várias modalidades possíveis, foi elaborado e aplicado um questionário como instrumento de coleta de dados, composto de questões abertas e fechadas, com o intuito de promover um mapeamento e obter informações de como se dá a compreensão dos participantes sobre a atividade ocupacional/profissional que exercem.

Para o tratamento dos dados coletados a partir das respostas dos participantes, utilizamos elementos da análise de conteúdo (AC) que, segundo Bardin (1988, p. 31), constitui “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, e tomando como premissa que “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise do conteúdo” (BARDIN, 1988, p. 32). Para tanto,

os depoimentos foram transcritos e categorizados de acordo com o direcionamento das respostas (CESANA, 2011)¹⁹.

Na busca por colaboradores para o estudo, foram distribuídos questionários a instrutores/profissionais de diversas PCAs, nas cidades de Campinas, Bauru e Rio Claro, todas no interior do estado de São Paulo, cujo critério de seleção se deu por serem cidades que possuem cursos de formação em Educação Física há mais de 11 anos (data da criação do CREF4/SP), em universidades públicas estaduais.

Assim, todos os colaboradores foram escolhidos aleatoriamente, de acordo com o oferecimento de serviços de instrução das PCAs nas academias de fitness, esportes ou espaços alternativos das cidades contempladas. Todos aceitaram participar da pesquisa voluntariamente, sendo que todos os critérios éticos foram preservados. Ao todo, participaram efetivamente do estudo 47 instrutores/profissionais, sendo 23 homens e 24 mulheres, com idade média aproximada de 38 anos²⁰ – o participante mais velho tinha 79 anos e o mais jovem 18 anos.

As modalidades contempladas variaram entre lutas e artes marciais – mais especificamente judô, tai chi chuan, taekwondo, caratê, kung fu, capoeira e boxe –, método Pilates, yoga, massagem, acupuntura, dança do ventre, biodança, quiropraxia e alongamento. Como o rol de colaboradores apresentou uma grande diversidade de modalidades, por uma questão de ordenamento da apresentação, foram formados grupos a partir das semelhanças entre eles. A partir disso, optou-se pela formação de 4 grupos, levando em consideração a natureza da modalidade e o número de participantes de cada uma, como descrito a seguir:

- **Grupo Lutas e Artes Marciais – LAM:** com 3 instrutores/profissionais de judô, 3 de kung fu, 3 de capoeira, 3 de caratê, 2 de taekwondo, 1 de boxe e 1 de tai chi chuan, totalizando 16 participantes.
- **Grupo Pilates – Pi:** com 13 instrutores/profissionais de método Pilates.
- **Grupo Yoga – Y:** com 9 instrutores/profissionais de yoga.

19 Para mais informações sobre os resultados da pesquisa original, consultar a versão disponível em: <<https://bit.ly/2L3L83W>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

20 Foi calculada apenas a média simples das idades declaradas: a soma de todas as idades dividida pelo número de participantes.

- **Grupo Terapêutico – T:** nesse grupo foram alocados os instrutores/profissionais de modalidades variadas e que se apresentaram em menor número, mas que, entretanto, tem como característica comum práticas voltadas para o desenvolvimento da saúde e bem-estar com atividades caracteristicamente terapêuticas. São eles: 3 de massagem, 2 de acupuntura, 1 de quiropraxia, 1 de alongamento, 1 de biodança e 1 de dança do ventre²¹, totalizando 9 participantes.

A entrega dos questionários aos participantes foi feita em mãos nos locais de trabalho dos participantes, momento em que foram explicitados os objetivos da pesquisa, sendo posteriormente recolhidos da mesma forma, após serem respondidos.

Sobre o universo estudado: definição das modalidades

Definidos os grupos de participantes e suas respectivas modalidades de intervenção, convém explicitar as definições das referidas modalidades com o intuito de facilitar o entendimento do leitor com relação aos resultados, já que o objeto da investigação é o campo de intervenção das PCAs, e também de auxiliar na discussão dos dados. As modalidades referidas são: lutas e artes marciais – mais especificamente judô, tai chi chuan, taekwondo, caratê, kung fu, capoeira e boxe –, método Pilates, yoga, massagem, acupuntura, dança do ventre, biodança, quiropraxia e alongamento.

Lutas e artes marciais

Definir lutas e artes marciais pode parecer simples, se partirmos do pressuposto que essas modalidades implicam um confronto direto entre oponentes, utilizando técnicas e golpes específicos para subjugar ou derrotar o adversário. Porém, tratar esses termos como sinônimos

21 Justifica-se a alocação dessa modalidade no grupo Terapêutico, pois, além de constituir uma modalidade de dança, trabalha também com exercícios de fortalecimento de músculos do perineo, sendo considerada terapêutica para pacientes com incontinência urinária, além de trabalhar questões da sexualidade e da autoestima feminina.

pode ofuscar a sua importância histórica e até mesmo a representação social das modalidades às quais se quer referir.

Geralmente, associa-se o termo *artes marciais* às lutas de origem oriental (japonesa e chinesa), gerando uma representação mística e idealizada dos seus praticantes. Entretanto, a origem do termo *marcial* diz respeito à Marte, o deus da guerra da mitologia greco-romana ocidental, sendo, portanto, proveniente de culturas que não compartilhavam das mesmas modalidades de luta. Drigo²², em parecer técnico apresentado ao CREF4/SP, apresentou os seguintes apontamentos para o termo:

É possível considerar que o termo arte marcial na Idade Média se relacionou ao contexto sociocultural da época, com significado de uma arte de ofício. Também vale a pena ressaltar que, na Antiguidade, o deus Marte não era patrono das lutas gregas – que era o deus Mercúrio – e nem da estratégia militar – que era a deusa Minerva – outrossim ele era o deus da guerra selvagem e sangrenta, da carnificina.

[..]. Em relação a identificação da terminologia Artes Marciais relacionada à denominação das lutas orientais, mais especificamente do Japão, os Linguistas Ratti e Westbrook (2006, p. 24) apontam como semanticamente equivalente o termo bujutsu, que significa técnica militar (bu = militar; jutsu = técnica). O importante é ressaltar que os mesmos autores apresentam que bujutsu parece estar particularmente relacionado à natureza técnica e funcionalidade estratégica destas artes.

[..] Em conclusão, resta fundamentado que as Artes Marciais devem ser entendidas como “atividades” de formação militar e devem ser enquadradas no âmbito das competências (legislativas, profissionais e cíveis) a que se destina. Apesar de seu uso pelo “senso-comum”, não deve se confundir com a atividade que

22 Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo, em parecer técnico sobre a consulta solicitada pelo CREF4/SP a respeito de terminologia e conceituação do termo Artes Marciais, em 2017.

de fato emergiu durante a sociedade contemporânea, que a vincula ao esporte. Assim, do ponto de vista da atualidade, Esportes de Combate e Modalidades de Combate são termos mais adequados para definir os esportes derivados de artes marciais (o judô, o caratê, o kung fu, o kendo, o kempo, a capoeira esportiva, o jiu-jítsu, o taekwondo, o boxe, as lutas olímpicas e greco-romana, o kickboxing, o muay thai, o sumô, e inúmeras outras).

Por esse motivo, utilizamos os dois termos para designar o grupo correspondente, de forma a evitar equívocos sobre a sua origem.

- **Judô:** arte marcial de origem japonesa que se tornou esporte olímpico a partir dos Jogos Olímpicos de Tóquio, no ano de 1964, enquanto esporte de exibição, e em Munique (1972) como modalidade oficial dos jogos. Diferentemente das demais, o objetivo dessa luta é de projetar, imobilizar ou finalizar o adversário através de chaves de braço ou estrangulamentos.
- **Tai chi chuan:** oriundo do Taoísmo, o Tai chi chuan se caracteriza pela execução de movimentos circulares, suaves e lentos, cujo objetivo é a integração universal. Constituinte-se como um estilo interno do kung fu, enfatiza a utilização de energia em detrimento da força física (CHAGAS, 1997; LORENZETTO; MATTHIESEN, 2008). Denota-se que, apesar da definição ser baseada nos autores supracitados, há um conflito, pois, remeter-se ao Taoísmo como origem do Tai chi chuan diverge da informação do seu vínculo com o kung fu, que tem origem budista, demonstrando uma necessidade de maiores estudos para a definição dessas modalidades.
- **Taekwondo:** arte marcial de origem coreana, que se tornou modalidade olímpica após os Jogos Olímpicos de Seul, em 1988. Ao contrário do boxe, utiliza principalmente as pernas para golpear o adversário.
- **Caratê:** de origem japonesa, o caratê ou caratê-dô, que significa *o caminho das mãos vazias*, tem como característica principal a utilização de chutes e socos em posturas específicas, que podem variar quanto à intensidade dependendo do estilo que segue.

Possui uma estrutura hierarquizada do ensino, identificada pela cor das faixas dos praticantes, constituindo-se como esporte com a realização de campeonatos em nível regional, nacional e mundial.

- **Kung fu:** arte marcial de origem chinesa, cujo nome mais adequado seria o *wushu*, ficou conhecida no Ocidente pelos filmes hollywoodianos do ator Bruce Lee.
- **Capoeira:** luta afro-brasileira que mistura elementos de golpes propriamente ditos com musicalidade, ritmo e dança, muitas vezes identificada como jogo de capoeira.
- **Boxe:** é uma luta de origem inglesa, que foi também chamada de *pugilismo* devido à utilização dos punhos enquanto técnica de combate. Possui duas formas de manifestação esportiva: a olímpica e a profissional.

Método Pilates

Criado pelo alemão Joseph Hubertus Pilates (1880-1967), esse método consiste no condicionamento físico/mental, baseando-se na diversidade e leveza em oposição à repetição e à fadiga (DENOVARO, 1997). Tendo sido uma criança fraca e doente, Pilates resolveu desenvolver seu físico praticando diversas modalidades (boxe, esqui, ginástica, mergulho), e mais tarde criando o método de condicionamento físico que surgiu baseado em uma série de exercícios executados no chão ou em colchonetes (DENOVARO, 1997).

O aprimoramento do seu trabalho aconteceu posteriormente, quando então trabalhando como enfermeiro de guerra adaptou molas presas a camas de hospital permitindo que os pacientes iniciassem um trabalho de reabilitação através de exercícios físicos antes mesmo de poderem se levantar (DENOVARO, 1997). O resultado dessa experiência, segundo Rodriguez (2006), foi a criação do Cadillac, aparelho com molas, alças e demais acessórios, que se tornou peça fundamental do seu programa de exercícios, além de outros aparelhos, como o Universal Reformer, Wanda Chair, entre outros (DENOVARO, 1997).

De acordo com Denovaro (1997, p. 219), “o método Pilates foi altamente influenciado pela yoga e enfatiza a harmonia entre mente e corpo”,

corroborando Rodriguez (2006), quando afirma que o método Pilates, que foi antes chamado pelo seu próprio criador de “Contrologia” (arte do controle), consistia na união do corpo e da mente, através do controle da respiração e equilíbrio.

Entre os benefícios apontados estão o condicionamento físico, a correção postural, recuperação de lesões e o fortalecimento.

Yoga

Para definir a yoga devemos iniciar pela definição do próprio termo, derivado da raiz “yug” ou “yuj” que significa integração (GHAROTE, 2005), ou também atar, reunir, concentrar a atenção sobre algo (CALADO, 1997), convencionando-se estabelecer o seu significado como *união* ou *comunhão*. Com um sentido religioso/espiritual, Calado (1997, p. 254) destaca que “é a verdadeira união da nossa vontade com a vontade de Deus”. Em um sentido mais amplo, Gharote (2005, p. 25) aponta para uma perspectiva de controle e integração mental, como segue

O termo ioga deriva do radical “yuj”, que significa samadhi (integração). Na prática a palavra samadhi também significa estado de transe profundo ou consciência total. Também pode ser descrita como o mais alto controle da mente, a mais profunda absorção da mente. Samadhi é um estado da mente que vem com o passar do tempo, levando à integração da personalidade. Assim, ioga significa essencialmente a integração da personalidade em todos os níveis possíveis: físico, mental, social, intelectual, emocional e espiritual.

Em relação à sua estrutura de conhecimento, ou aplicação prática, a yoga apresenta certas diferenças entre os autores, principalmente no que diz respeito à nomenclatura. Dessa forma, o que Gharote (2005) denomina de técnicas de yoga, Calado (1997) trata por *estágios de comunhão com Deus*, apresentando um sistema de formação integral que contempla aspectos físicos, morais, mentais e de respiração, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3. Estágios ou categorias da yoga segundo Calado (1997) e Gharote (2005)

Estágios da yoga (CALADO, 1997, p. 254)	Categorias/práticas de yoga (GHAROTE, 2005, p. 27)
1 – <i>Yamas</i> : Mandamentos morais e universais	1 – <i>Yamas e Niyamas</i> : treinamento de atitudes
2 – <i>Niyamas</i> : deveres e observância	2 – <i>Asanas</i> : posturas
3 – <i>Asanas</i> : posturas iôguicas	3 – <i>Pranayama</i> : controle do processo respiratório
4 – <i>Pranayama</i> : controle e expansão da respiração	4 – <i>Bandhas</i> ou <i>Mudras</i> : travamento e suporte de diferentes partes do corpo
5 – <i>Pratihara</i> : introspecção dos sentidos	5 – <i>Kriyas</i> : processos purificadores (6 classes)
6 – <i>Dharana</i> : meditação	6 – <i>Meditação</i> : para a qual há uma variedade de métodos
7 – <i>Samadhi</i> : estado de supraconsciência, atingido pela meditação profunda, em que o praticante se torna uno com o objeto de sua meditação: o Espírito Universal	

E ainda em relação às divisões internas da yoga, Ramacharaca ([19--]) destaca que a “ciência da Yoga divide-se em vários ramos”, sendo que as principais divisões são: “1) Hatha Yoga; 2) Raja Yoga; 3) Carma Yoga; 4) Jnana Yoga”. Dessa forma, com a ênfase na primeira modalidade, define que a “Hatha Yoga é o ramo da Filosofia Yoga que trata do corpo físico, seu cuidado, bem-estar, saúde, força e tudo quanto tenda a manter o seu estado de saúde natural e normal” (RAMACHARACA, [19--], p. 9). Esse ramo da yoga apresenta-se como o mais difundido nas academias e espaços de atuação da nossa sociedade.

Cabe apontar que a prática da yoga, no seu aspecto físico, aparece na fala dos autores como possível para qualquer pessoa em qualquer idade (respeitando-se as características e limites individuais), e que as práticas mais avançadas de meditação, por exemplo, exigem um nível de maturidade e desenvolvimento específico na modalidade. Porém, são unânimes em destacar que a yoga, antes de tudo, constitui uma

prática que busca a “harmonia do ser” (CALADO, 1997), a integração da personalidade humana nos seus aspectos físico, mental (ou intelectual) e espiritual (GHAROTE, 2005), e também a integração do ser humano com a natureza (RAMACHARACA, [19--]), constituindo-se como uma jornada em busca do autoconhecimento.

Massagem

A massagem pode ser considerada como um dos mais antigos e simples métodos de tratamento médico, já que é um gesto quase automático esfregar uma região do corpo que está dolorida ou lesionada (CESANA et al., 2004; MAXWELL-HUDSON, 2000).

Amplamente utilizada através dos tempos em tratamentos curativos, de bem-estar físico e preparação para os esportes, teve sua prática associada à intimidade corporal, o que conferiu a esta uma conotação sexual, e cujos efeitos duraram até pouco tempo com o desprestígio de sua prática e de seus executores (SCHNEIDER; LARKIN, 1998).

Enquanto técnica, utiliza fricções, amassamentos, alisamentos e pequenos golpes, o que produz uma sensação de bem-estar (SCHNEIDER; LARKIN, 1998). Sobre os seus efeitos, Cesana et al. (2004, p. 91) apontam que

Alguns dos principais efeitos da massagem, relacionados diretamente aos exercícios físicos, são a melhora da circulação sanguínea e linfática, o aumento na flexibilidade dos músculos, a melhora na capacidade respiratória, já que altera o ritmo da respiração, e até efeitos psicológicos, como a melhora da autoestima e a diminuição da “tensão”, em casos de atletas em períodos competitivos.

É importante destacar que existem diversas modalidades ou métodos de massagens, que diferem tanto na sua técnica quanto na finalidade de sua aplicação. Como exemplos podemos citar: bioenergética, relaxante, shiatsu, Reichiana, método Rolfing, Ayurvédica, automassagem, drenagem linfática, entre outras.

Acupuntura

Wen (2006, p. 9) define a acupuntura como um “conjunto de conhecimentos teórico-empíricos da medicina chinesa tradicional que visa à terapia e à cura de doenças através da aplicação de agulhas e de moxas, além de outras técnicas”. Constituindo-se como uma prática milenar que compõe o complexo de práticas da medicina tradicional chinesa (MTC), segue princípios específicos de compreensão do mundo e da natureza como um todo no qual o homem está incluído. De forma simplificada, Iorio, Siqueira e Yamamura, (2011, p. 248) definem os princípios da acupuntura como segue:

O tratamento por acupuntura, componente da medicina tradicional chinesa, tem como pilares os princípios de yang/yin e dos “cinco elementos” ou “cinco movimentos”. Também são conceitos básicos deste sistema a energia (Qi) e o sangue (xue) que circulam nos meridianos ou canais de energia, promovendo seu fluxo harmônico para os zang fu (sistema de órgãos e vísceras) e distribuindo energia apropriadamente para a matéria. A ligação dos zang fu com a pele e com o meio externo ao corpo se faz por intermédio dos pontos de acupuntura pertencentes aos meridianos. Neste sistema o indivíduo é considerado de forma abrangente, com integração de suas características de corpo e mente e em suas relações com o meio, com ênfase na abordagem holística, com o objetivo de restabelecer seu equilíbrio físico e mental.

Dessa forma, a acupuntura é utilizada para o tratamento de várias enfermidades e processos álgicos de diversas naturezas, constituindo-se como um instrumento importante da mais recente área denominada *práticas de medicina complementar* (PMC), e também para os demais profissionais da área da saúde.

No seu desenvolvimento no Brasil, a acupuntura tem sido endossada como especialidade médica pelo Conselho Federal de Medicina, entretanto, seu escopo de atuação também abrange outras categorias

profissionais de saúde, tendo sido aceita como especialidade no âmbito de seus Conselhos (KUREBAYASHI; OGUISSO; FREITAS, 2009). Apesar disso, tem sido exercida por praticantes de acupuntura com formação em cursos livres no Brasil, técnicos e especialistas em acupuntura, gerando dilemas ético-legais quanto a quem tem o direito ao exercício dessa terapêutica no país (KUREBAYASHI; OGUISSO; FREITAS, 2009).

Dança do ventre

Em linhas gerais podemos definir a dança do ventre (DV) como uma dança feminina de origem egípcia-árabe, cuja característica mais marcante seja os movimentos ondulatórios e pulsantes do ventre (quadril), que exalta a sensualidade feminina (MACHADO, 2003; SAFFE, 1997). Entretanto, seu significado histórico e cultural nos apresenta uma dimensão que permite a sua compreensão enquanto manifestação corporal de caráter alternativo. Saffe (1997, p. 65) relata que

[h]á registros de que nas antigas civilizações, como a suméria, acádia, babilônica e egípcia, realizavam-se ritos de fertilização em honra das divindades femininas que protegiam as águas, as terras, as mães e seus filhos. Todas as criaturas eram consideradas filhos da Deusa, que era louvada em ritos em que as mulheres dançavam procurando receber a força da grande mãe. Suas danças expressavam a origem da vida, por meio de movimentos e ondulações no ventre, de ritmos fortes e de simulações dos mistérios que envolvem a vida e a morte. Desta forma, essas dançarinas preparavam-se física, psíquica e espiritualmente para exercer todas as suas funções como mulher. Nasceu, assim, o que denominamos hoje de dança do ventre, originalmente impulsionada por esta força de união da mulher com a divindade.

Na sociedade ocidental contemporânea, assume outros significados, com ênfase no caráter terapêutico/integrativo relacionado à mulher (SAFFE, 1997), mas também com um viés de expressão cultural, como salientam Reis e Zanella (2010, p. 149)

A dança do ventre é uma prática social historicamente constituída a partir de diferentes significados, consoantes com as características culturais do contexto em que se inseria (Bencardini, 2002; Hanna, 1999). No processo de seu desenvolvimento, perdeu sua função sagrada original e paulatinamente tornou-se parte do legado cultural árabe e uma forma de expressão artística, significados que predominaram em sua apropriação pelo Ocidente. No Brasil, ela é apresentada sobretudo em restaurantes árabes, além de ganhar cada vez mais espaço nos teatros, a partir de seu desenvolvimento em escolas de dança especializadas.

Quanto aos benefícios de sua execução, Saffe (1997, p. 67) sugere que a instrutora de dança do ventre proporcione a suas alunas uma formação baseada na experiência, e orientada no sentido do desenvolvimento integral, embora não exista uma sistematização de conteúdos e de métodos para esse fim, como descrito a seguir:

para que se façam evidentes tais benefícios, é necessária, além da prática corporal, uma interação dos aspectos físicos, psíquicos e espirituais da participante. A elaboração de um curso que proporcione essa interação depende basicamente da formação e sensibilidade da profissional responsável visto que não há uma técnica previamente elaborada neste nível.

Enquanto definição, portanto, referimo-nos à dança do ventre como uma modalidade de prática corporal voltada para as características femininas, que objetiva o desenvolvimento integral através da dança.

Biodança

Na década de 1960, o antropólogo chileno Rolando Toro Araneda cria a *biodanza* (ou biodança). Partindo da observação do efeito de diferentes tipos de música em pacientes psiquiátricos, chega à conclusão de que para cada distúrbio deveria haver uma adequação de estímulos

musicais (MESQUITA, 1997). Dessa forma, define a biodança como “um sistema de desenvolvimento humano orientado para o estudo e fortalecimento da expressão das potencialidades humanas por meio da música, exercícios de comunicação em grupo e vivências integradoras” (MESQUITA, 1997, p. 32).

Partindo da etimologia da palavra – “bio = vida e dança = movimento pleno de sentido” –, Sassi (2008, p. 1) explica a biodança como

um sistema de desenvolvimento pessoal, fundamentada no Princípio Biocêntrico, que propõe a sacralidade da vida e assume a Vida como valor maior. Sua prática metodológica e pedagógica parte do conceito de VIVÊNCIA, proposto por Wilhelm Dilthey (1833-1911), como “forma de contactar, resgatar e desenvolver potenciais inatos que promovem a saúde integral do ser humano”.

Sua metodologia se baseia na construção de exercícios específicos, aliados a estímulos musicais, e guiados por uma explicação indutora, de forma a promover a vivência (MESQUITA, 1997). Dalla Vecchia (2004, p. 9), destaca que:

A metodologia da biodança prevê a indução de vivências de integração, pois elas implicam uma imediata e profunda conexão do indivíduo consigo mesmo. “O fenômeno da aprendizagem envolve todo o organismo e não apenas as funções corticais” (TORO, 2002:29). Ocorre nos níveis cognitivo, vivencial e visceral, que estão neurologicamente relacionados e podem condicionar-se reciprocamente. Quando um aprendizado compreende estes três níveis, os relativos comportamentos resultam integrados.

Assim, segue um modelo teórico pautado em cinco linhas de vivências, a partir das emoções que se pretende desenvolver. São elas: 1) vitalidade; 2) sexualidade; 3) criatividade; 4) afetividade; e 5) transcendência.

Quiropraxia

A quiropraxia consiste, basicamente, na manipulação e correção de desvios da coluna vertebral com as mãos. O termo quiropraxia vem do grego *quiros* = *mãos* e *práxis* = *prática*, podendo ser interpretado como “trabalho com as mãos” (*handwork*) (KAPTCHUK; EISENBERG, 1998).

Desenvolvida por Dr. David D. Palmer nos Estados Unidos no século XIX, a quiropraxia ganhou notoriedade após o referido médico curar o estado de surdez de um faxineiro alinhando as vértebras de sua coluna (BORGES; ROCHA, 1997). Muito popular como tratamento não convencional nos EUA, a quiropraxia tem como princípio o conceito de *subluxação*, que consiste em desvios das vértebras da coluna que acabam por provocar pinçamentos na medula espinhal e nervos periféricos, causando diversas reações devido ao impedimento do fluxo nervoso (BORGES; ROCHA, 1997).

Quanto à formação, constitui um ofício de nível superior, sendo oferecido no Brasil desde o início da década de 2000. Sua incorporação neste trabalho enquanto atividade alternativa se dá por constituir uma técnica corporal ainda pouco difundida no Brasil.

Alongamento

Segundo Dantas (1999, p. 325), “alongamento é a forma de trabalho que visa a manutenção dos níveis de flexibilidade obtidos e propicia a realização dos movimentos de amplitude normal com o mínimo de restrição física (mecânica) possível”. Amplamente utilizado como preparação e finalização de sessões de atividade física e esportes, o alongamento também pode assumir a característica de promover o equilíbrio corporal, uma vez que auxilia na diminuição das tensões musculares, permitindo o fluxo normal de energia. Guiselini (2001, p. 109), aliando a bioenergética a exercícios físicos, destaca a importância do alongamento enquanto forma de integração, como descrito a seguir:

Fisicamente, os músculos beneficiam-se da técnica, as articulações são liberadas e, o mais importante ou tão importante quanto, a energia sutil começa a fluir pelos músculos.

Daí a importância de criar uma sensação agradável, para a mente entrar em sintonia com o corpo e o processo de fluência suave da energia ter início.

Dessa forma, destaca-se o alongamento como mais do que uma técnica ou posição para a preparação dos músculos de forma isolada, mas como uma forma de liberação das tensões e promoção da saúde e bem-estar.

DOS DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PCAs

Características e semelhanças: entre a forma e a essência

Iniciamos o debate sobre as respostas obtidas neste estudo no sentido de desvelar como os seus participantes compreendem a modalidade com a qual atuam e, conseqüentemente, o modo como incidem sobre ela. Identificamos, portanto, que não obstante tratarmos aqui das PCAs como um conjunto de práticas corporais que, apesar de diversas nas suas origens, possuem características semelhantes, as modalidades ora contempladas neste estudo se apresentaram com objetivos diversificados, confirmando a diferença conceitual e, até certo ponto, atitudinal entre os diferentes grupos, aqui distinguidos antes pelas suas modalidades, a saber, as lutas e artes marciais (LAM), o método Pilates (Pi), o yoga (Y), e grupo que convencionou-se denominar de terapêutico (T), com as modalidades de quiropraxia, alongamento, biodança, massagem e acupuntura.

No sentido de iniciar o esboço de uma definição dessas modalidades a partir das respostas dos participantes, foi possível vislumbrar um panorama a respeito de características das práticas, que se mostraram comuns dentro dos grupos determinados, porém distintas entre um grupo e outro, o que nos dá uma pista sobre a identidade pertencente a cada uma delas.

Apesar de não evidenciarmos características que possam ser atribuídas a todos os grupos ao mesmo tempo, algumas delas se repetem

em dois ou três grupos distintos, sendo que o grupo designado de LAM foi o que apresentou uma discrepância maior em relação aos outros, sendo que a sua característica principal, tanto na definição como nos seus objetivos e formas de avaliação, foi o caráter esportivo assumido pelas suas modalidades. Assim, dentro dos limites dessa amostra, nas respostas de grande parte dos participantes pudemos observar a presença dos temas “modalidade esportiva”, “esporte olímpico”, “competição” e até mesmo “atletas”, ou como evidenciado na resposta do participante LAM/ka-3: “estar me dedicando ao esporte de alto rendimento na modalidade karatê”.

Entretanto, além do caráter esportivo atribuído às lutas e artes marciais, as respostas também indicam, na mesma proporção, as questões formativas (entendidas neste estudo como aspectos da formação do caráter e da moral) e culturais (ligadas ao país de origem, geralmente oriental, exótico) como aspectos definidores da essência das referidas modalidades. Cabe ressaltar que estes últimos aspectos também se apresentam como características nas respostas do grupo Y, que com a mesma conotação do grupo anterior, também atribui um caráter formativo e cultural à essência de sua prática.

Contudo, as características predominantes nas respostas dos participantes desse grupo foram os aspectos da subjetividade (aqui entendida em termos de uma introspecção, ou busca de si mesmo) e da integração (entendimento global do ser humano), que se apresentaram de maneira equilibrada no que diz respeito à incidência de respostas. Devemos aqui destacar o fato de que o participante ligado à modalidade tai chi chuan (LAM/tai) atribuiu características mais próximas do grupo Y, como subjetividade e integração à sua modalidade, do que do grupo LAM, apesar de tê-la definido enquanto “uma arte marcial”. Esse fato se repete em relação à participante ligada à dança do ventre (T/dv), que apesar do caráter sincrético de algumas respostas, aponta para as questões culturais e subjetivas da sua modalidade.

Diante dessa configuração, podemos atribuir a relação entre esses grupos ao fato de suas modalidades serem, em sua maioria, oriundas de culturas exóticas, orientais (Japão e China, no caso das lutas e artes marciais; Índia, no caso da yoga; e Arábia, no caso da dança do ventre), nas quais a compreensão sobre os processos de saúde, educação, espiritualidade se dá de forma integral, perpassando a questão corporal por

meio das modalidades ora apresentadas, num construto que se costuma denominar de “filosofia ou sabedoria oriental”.

Dessa forma, tais modalidades partilham de práticas que foram introduzidas no mundo ocidental como modelos contra-hegemônicos de compreensão da realidade, num movimento de contraposição das instâncias modernas da sociedade (ALBUQUERQUE, 1999; 2001), de forma a buscar uma ressignificação desses parâmetros, o que gerou o processo chamado de orientalismo ou orientalização do Ocidente (ALBUQUERQUE, 1999; 2001; APOLLONI, 2004; SAID, 1990).

Essa perspectiva foi apontada pela participante Y-3, numa postura que denominamos de categoria crítica, como um fator negativo da influência cultural ocidental na yoga, ao mesmo tempo em que aponta para a transformação da modalidade em um “produto transcultural” (APOLLONI, 2004, p. 51), como podemos evidenciar a seguir:

Esse equilíbrio entre os opostos remete o praticante a um estado de espírito adequado para as demais técnicas, como por exemplo, as meditativas. Partindo disso, gostaria de fazer dela minhas palavras: *“a popularidade que o yoga começa a desfrutar nos países ocidentais não será talvez o pior perigo que o espreita? Pois deve-se admitir que esta popularidade, mesmo que seja o símbolo de uma aspiração real a uma antrotranscendência pelos métodos que o yoga é capaz de oferecer, não deixa de apresentar uma incessante e crescente deformação. Qualquer um, desde que seja dotado de flexibilidade física, de energia e de um conhecimento superficial, pode-se improvisar em seis meses ‘professor de yoga’, e o yoga de consumo corrente que encontramos nada mais é do que uma ginástica para manter a saúde. Não se trata de contestar os efeitos benéficos sobre o psiquismo de indivíduos que levam uma vida sedentária, submetidos a tantas tensões nervosas e à ação debilitante do conforto moderno, porém de lastimar que ela seja afastada daquilo que é originalmente em sua totalidade o yoga”* (Iara Michaël, 1976: 18)²³. (Y-3, grifos nossos)

23 Citação feita pelo participante.

Com isso, evidenciamos que esse processo de orientalização das práticas corporais no Ocidente teve uma influência importante para a constituição de um entendimento de corpo mais integrador da nossa sociedade, sobretudo no que diz respeito à constituição de um universo de práticas corporais alternativas (CESANA; SOUZA NETO, 2008), que, num dado momento, permeou mudanças nos espaços de atuação profissional da área da saúde. Entretanto, esse não é um processo de mão única, sendo que tais práticas, ao serem retiradas do seu contexto de origem e introduzidas em outro, ao mesmo tempo em que exercem influências nesse novo meio, também são influenciadas por ele. Apolloni (2004, p. 51) define bem essa questão:

podemos definir um “produto transcultural” como sendo todo elemento cultural local que abandona seus limites geográficos iniciais para alcançar uma abrangência global. Ao ser adotado por outras culturas, deixa seu caráter étnico inicial – ainda que a “casca” de representação possa permanecer intacta – e ganha novos significados. O novo conjunto semântico acaba por influenciar até mesmo sua fonte original, redefinindo-a de acordo com o padrão global. Esse movimento se caracteriza por ser de fluxo e refluxo, ou seja, por abrir uma porta intercultural, que, quando escancarada, não volta a se fechar.

Com base nisso, podemos afirmar que a influência cultural exercida nessas práticas pelo Ocidente caminha no sentido de uma profissionalização de suas ações, ou seja, apesar de existir uma legitimação cultural das PCAs de origem exótica no sentido de valorização dos costumes antigos (NICOLINO, 2003), estas também adotam modelos ocidentais de socialização do conhecimento prático, como a comercialização das modalidades e até mesmo de produtos exóticos (NICOLINO, 2003), assim como dos modelos de formação para o trabalho (como ainda será debatido nesta discussão).

Numa outra perspectiva, mais ocidentalizada, estão os grupos Pi e T, os quais apresentaram uma perspectiva ligada ao desenvolvimento dos aspectos físicos e de saúde do ser humano, compreendendo-os como

parâmetros interligados e interdependentes, apresentando uma visão integradora do homem.

Especialmente o método Pilates, através da sua construção ocidental de formação e desenvolvimento, no recorte apresentado neste trabalho, apresentou evidências contundentes da sua aproximação com a área da saúde, principalmente no que tange à formação de nível superior em curso afim e aplicação de procedimentos de planejamento, execução e avaliação baseados em diagnósticos.

Assim, o caráter alternativo apresentado pelos participantes desses grupos (Pi e T), além da perspectiva integradora de ser humano, assenta-se no fato de apresentarem uma abordagem mais particular de atendimento de seus clientes, sendo que o trabalho individualizado, assim como o caráter terapêutico que coabitam diante da Educação Física, caracteriza-as como tal.

Sobre a concepção e a prática: o estado da arte da formação

A partir do nosso recorte, que contemplou diferentes modalidades de atuação de PCAs, identificamos algumas características comuns entre os participantes, que nos permitiram diferenciá-los em grupos, tanto no aspecto das características das modalidades em si quanto no da formação de seus instrutores. Atentar para o aspecto da formação desses instrutores nos fornece pistas sobre o modo como percebem a sua modalidade e as necessidades decorrentes da sua prática de atuação, ou seja, a trajetória da sua formação nos indica o ponto de vista do qual decorrem as suas respostas.

Dessa forma, verificamos que o “estado da arte” da nossa amostra caracteriza um status de indefinição no que diz respeito à coerência entre a formação acadêmica e a atuação profissional, visto que todas as modalidades contempladas neste estudo estão direta ou indiretamente inseridas entre as práticas preconizadas por órgãos oficiais de atenção e cuidado à saúde – como o próprio Ministério da Saúde através de políticas de inserção delas na área de cobertura de convênios médicos e programas públicos de tratamento complementar e de prevenção, como é o caso da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) (BRASIL, 2006) e dos Núcleos de Atenção à Saúde da Família (Nasf) (BRASIL, 2008).

De fato, houve uma grande ampliação no rol das especialidades de práticas complementares e integrativas de saúde oferecidas pelo SUS através da PNPIC na última década, sendo que essa política se iniciou com 4 modalidades em 2006, passando para 30 em 2018 (BRASIL, 2017a; 2018), o que amplia o campo de atuação do profissional e também gera demandas de formação específica.

No escopo das práticas estudadas nesta pesquisa, entende-se que boa parte delas é indicada para fins terapêuticos, como é o caso do método Pilates, das massagens –incluindo-se a quiropraxia, a acupuntura, a biodança –, e em alguns casos, a própria yoga. As demais são indicadas como prática de atividade física para o combate ao sedentarismo e a prevenção de doenças crônico-degenerativas, como no caso dos esportes, representados neste estudo pelas lutas e artes marciais, e das “ginásticas”, como é o caso também do método Pilates, da yoga, do alongamento e da dança do ventre.

Assim, partindo do entendimento de que há a demarcação de um território, que na nossa sociedade atende pela alcunha de área da saúde, no qual são estabelecidos os critérios de formação, as normas de atuação, os códigos de ética profissional, assim como a demarcação dos seus limites de atuação, e de que a Educação Física enquanto profissão dessa área possui uma regulamentação e uma área de atuação próprias, no que diz respeito à instrução de atividades físicas e esportivas (BRASIL, 2002a), deparamo-nos, dentro do nosso recorte, com uma realidade que não reflete totalmente o escopo dessas agendas.

Apoiado nos dados de formação dos participantes deste estudo, evidenciamos que nem todos possuem formação de nível superior e que, mesmo entre os diplomados, foram apresentados 12 cursos diferentes, sendo 3 característicos da área da saúde (Educação Física, Fisioterapia e Biologia) e 9 distribuídos entre as áreas humanas/sociais, administrativas e de tecnologia (Pedagogia, Direito, Turismo, Rádio e TV, Administração, Serviço Social, Tecnologia da Informação, Contabilidade e Segurança do Trabalho).

Quando direcionamos essa mesma perspectiva para os dados dos grupos mencionados, podemos observar que a configuração de um campo que se relaciona com a formação acadêmica em Educação Física é possível para as modalidades de lutas e artes marciais, e também do método Pilates, sendo os grupos que apresentaram maior consistência

no que diz respeito à formação de seus participantes e a relação desta com a sua área de atuação. Apenas lembrando que para o grupo LAM 11 de seus 16 participantes são formados ou estão cursando a faculdade de Educação Física (7 e 4, respectivamente), e para o grupo Pi, todos os participantes (13) possuem formação superior, sendo 6 em Fisioterapia, 5 em Educação Física e 2 possuem os dois diplomas.

Isso denota, no caso das lutas e artes marciais, que há um direcionamento dos seus praticantes no sentido de buscar a formação acadêmica em Educação Física, corroborando os dados coletados por Cavazani et al. (2013), que apontam para uma adesão dos praticantes de judô com relação à formação em Educação Física, após 10 anos da sua regulamentação.

Essa relação se torna mais sutil nos resultados sobre os instrutores ligados à yoga e às modalidades do grupo T, sendo que a formação de seus participantes reflete uma aproximação com a área de formação em Educação Física e outras áreas da saúde, porém em menor proporção, lembrando que o grupo Y, com 9 participantes ao todo, possui 2 formados em Educação Física e 1 cursando a faculdade, e 1 fisioterapeuta; e o grupo T, também com 9 participantes ao todo, possui 4 formados em Educação Física e 2 fisioterapeutas. Nicolino (2003) aponta para uma descrição semelhante em sua pesquisa, na qual realizou um mapeamento sobre os espaços alternativos da cidade de Rio Claro, constatando uma diversidade das formações dos instrutores investigados que, na maioria das vezes, não possuíam uma formação acadêmica na área de saúde.

Por outro lado, apesar da formação em Educação Física estar se tornando uma realidade para os instrutores de PCAs, dentro do recorte ora efetuado, isso não necessariamente significa que a instrumentalização para a atuação no campo de trabalho esteja necessariamente relacionada com essa formação. Isso fica evidente quando, ao serem indagados sobre a preparação necessária para atuar com as modalidades a eles relacionadas, os participantes da pesquisa apontaram os conhecimentos da prática e da vivência na modalidade, e a formação em cursos específicos das modalidades como mais importantes do que a própria formação acadêmica que eles próprios possuem, com 11 apontamentos para a formação em Educação Física, contra 19 para a formação na modalidade e 18 para os conhecimentos práticos e da vivência. Cesana (2005, p. 183), destaca essa questão da seguinte forma:

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, frequentemente, 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.

Esse fato nos aponta um caminho de formação contrário ao de outras profissões da área da saúde, nas quais a instrumentalização tanto de caráter prático quanto teórico está vinculada à formação acadêmica e não à prática pregressa do profissional. Isso nos sugere que, no caso das PCAs, ou o seu recorte neste estudo, a instrumentalização para a atuação se dá fora dos espaços acadêmicos, mesmo dos cursos de graduação em Educação Física ou Fisioterapia. Nicolino (2003, p. 92) fornece uma descrição do mesmo fato relacionada à sua pesquisa, o que confirma essa evidência:

Uma outra informação também pouco expressiva, porém não menos importante, é a busca de especialização em uma mesma linha, no caso Ioga. Assim, tanto a profissional que ministra aulas de Swasthya Yôga, prática oferecida somente por espaços credenciados da Rede que tem um padrão imposto para todas filiais, tendo como exigência um constante aperfeiçoamento e uma avaliação anual do profissional, como para a professora de Ioga que há nove anos dá aulas e há onze praticas, somando um total de vinte anos de experiência, fazem parte desse processo de somatória de conhecimentos. Seguindo esse raciocínio, podemos classificar a existência de duas trajetórias profissionais no universo alternativo: a criacionista, que combina várias práticas e saberes, criando sua própria identidade profissional e a especialista, que apesar de se definir por uma única prática também pode congrega saberes de origens diferentes, como a ciência, o tradicional, o religioso, entre outros.

Esse fato incita questionamentos relacionados à formação profissional ofertada pelos cursos de graduação acadêmicos, que no caso da Educação Física demonstra uma fragilidade no seu processo de profissionalização, principalmente no que diz respeito à definição do seu campo de atuação, visto que nas modalidades relativas às PCAs a formação artesanal aparece como mais apropriada.

Como apontam Drigo e Cesana (2011, p. 1782), o artesanato pode ser definido através de três características: “os aprendizes em essência aprendem fazendo; apresentam uma imagem valorizada do mestre e; as atividades práticas são consideradas tão formativas do caráter quanto os estudos formais”. Com isso, encontramos nas respostas dos participantes os indícios de uma formação artesanal, pois além da importância atribuída tanto à vivência de longos anos como aos conhecimentos práticos, ainda apresentam a valorização da figura do mestre, como nas respostas dos seguintes participantes:

Primeiramente, ter tido um bom professor, pois através deles que nos espelhamos. (LAM/ju-1)

Professor/instrutor capacitado, geralmente chinês (tai chi) ou japonês (aikido). (LAM/tai)

Sabedoria adquirida através da prática (vivência) com bons mestres. (Y3)

Ainda com relação ao caráter emblemático que a figura do mestre confere às PCAs, Nicolino (2003, p. 106) apresenta os mestres como:

Figuras importantes no contexto alternativo, por serem evidenciados não como um profissional disputando mercado, mas como uma pessoa que se encontra em uma condição superior, por saber mais que os outros profissionais. Entretanto, essa sabedoria sutilmente sugere uma condição de dependência perante outros profissionais, já que o tempo de prática é o fator determinante dessa relação.

Assim, refletindo as questões culturais concernentes às PCAs, especialmente as de origem oriental, exóticas, a valorização da formação artesanal se contrapõe aos cânones da profissão, principalmente no que diz respeito ao tipo de conhecimento característico, e à maneira como é produzido, como salientam Drigo e Cesana (2011, p. 1796)

No entendimento anterior de artesanato, observava-se o “saber fazer” como suporte do conhecimento do trabalho. Já para a profissão, tem-se que este conhecimento é trocado pelo científico. Ciência esta que passa a ser a “gerenciadora” e o suporte técnico instrumental para aplicação da prestação de serviços à sociedade.

Para a Educação Física enquanto profissão, isso pode significar um fator de descaracterização da sua prática, sendo que ao assumir uma identidade ligada à produção do conhecimento científico sobre o movimento humano, e a exacerbação deste no âmbito da formação de seus profissionais, acabou por relegar a segundo plano o caráter prático desse movimento, principalmente do universo esportivo e da ginástica, tão caro ao seu desenvolvimento e reconhecimento social (TUBINO, 1992).

Isso significa dizer que, mesmo para os conhecimentos mais próximos do arranjo profissional, como é o caso dos esportes, e no que diz respeito às PCAs no recorte deste estudo, o método Pilates, o direcionamento assumido pela Educação Física enquanto profissão aparentemente não se preocupa com a instrumentalização de seus profissionais, visto que esta ocorre fora do escopo de sua formação, no âmbito da experiência tácita e empírica, ou através de cursos de entidades, geralmente, não formais de ensino, como as academias, por exemplo.

A esse respeito, Silva (2011, p. 76) aponta que essa diversificação da formação pode gerar falhas no momento em que os profissionais necessitam resolver problemas reais de sua prática, decorrentes de uma formação que se caracteriza por ser “informativa e não formativa”. No sentido de amenizar os problemas decorrentes desse afastamento, o autor (SILVA, 2011, p. 77) propõe uma aproximação à prática profissional, no sentido de que estudos sobre a intervenção sejam realizados com o intuito de reforçar os aspectos da atuação na área de Educação Física.

Em suma, o fato de existirem dentro do mesmo universo de atuação pessoas com formações, tanto de natureza como de níveis diversos, sugere-nos que há uma inconsistência interna nas definições da própria profissão, quando da necessidade de unificação do seu pensamento em relação ao que esse profissional deve saber e como esse saber deve ser aprendido. Não estamos ignorando o fato da regulamentação profissional da Educação Física ser um fenômeno recente, mas alertamos para a necessidade de adequação da sua realidade de formação estar em consonância com as necessidades do seu mercado de trabalho e campo de atuação.

Entre a Corporeidade e o método: preparação profissional e intervenção

Em relação à intervenção no campo da Educação Física, temos com a Resolução nº 46 (BRASIL, 2002a, p. 134, grifos nossos), 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 autoestima, 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.

Como já abordado nas referências teóricas deste trabalho, todas as modalidades aí descritas, e acrescidas do termo “e outras práticas corporais”, fornecem-nos um leque muito amplo de atividades possíveis no âmbito da intervenção do profissional de Educação Física, sendo que mais do que delimitar o raio de ação da profissão, é necessário também pensar na formação adequada para essa atuação de seus profissionais.

Da mesma forma, os dados discutidos no tópico anterior nos sugerem que a formação em Educação Física, no que diz respeito à preparação para o trabalho com as PCAs investigadas neste estudo, apresenta-se como um ponto fraco na relação entre a preparação profissional e a intervenção.

Entretanto, certas incongruências podem ser observadas quando atentamos para os dados que apontam para a necessidade ou não de se possuir formação universitária para o trabalho com as PCAs, de forma que 34 participantes, dos 47 possíveis, responderam positivamente à questão.

O mais intrigante nessa relação não está somente no fato de que anteriormente os mesmos participantes tenham dado prevalência a conhecimentos práticos em detrimento de formação de 3º grau como prerrogativa para a atuação, mas sim na justificativa para a escolha da resposta, visto que esta se assentou, na opinião de 20 participantes, na obtenção de conhecimentos cientificamente produzidos sobre os aspectos biológicos do corpo humano, como anatomia, fisiologia, biomecânica e psicologia, por exemplo. É interessante notar que o item “conhecimentos sobre o corpo” esteve presente nas respostas à questão anterior, porém com apenas 7 apontamentos.

Esse fato nos sugere que pode haver dois caminhos para sua explicação: um nos leva no sentido de uma má interpretação da questão que indagava sobre a preparação necessária para atuação, e que teve poucas respostas do grupo Pi no sentido de apontar a formação superior como relevante (6 apenas), informação contraditória com as respostas do mesmo grupo em relação às demais questões que indagavam sobre a necessidade de formação superior (com 9 respostas positivas) e

sobre a contribuição de sua formação para o trabalho (com 12 respostas positivas).

O outro diz respeito a uma necessidade de legitimação das suas ações, sendo que, segundo as respostas dos participantes, a instrumentalização para o trabalho se dá em função da prática cotidiana, porém a autoridade e autonomia para a atuação profissional são frutos de uma formação especializada. Isso sugere a existência de um *habitus* ligado à detenção do conhecimento, e corrobora os apontamentos de Cesana (2005, p. 185):

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.

Porém, a detenção desse conhecimento possui diferentes facetas no que diz respeito à modalidade envolvida, já que cada um dos grupos contemplados neste estudo atribui uma valoração diferente para o conhecimento científico. Para os grupos relacionados às lutas e artes marciais e método Pilates, os quais já possuem uma identificação com a área de Educação Física (ou áreas afins), os conhecimentos científicos são valorizados na medida em que respondem aos problemas da prática.

No caso do grupo Pi, os aspectos mencionados dizem respeito aos conhecimentos básicos sobre a biologia humana, mas também sobre a preparação, postura e ética profissionais, além de conhecimentos sobre preparação e condicionamento físico. No caso do grupo LAM, são apontados, da mesma forma, os aspectos da biologia humana, mas também os aspectos legais (da regulamentação da profissão), do treinamento desportivo, da pedagogia dos esportes e de crescimento e desenvolvimento infantil, além das atividades lúdicas. Dessa forma, visualizamos uma aproximação desses grupos em relação à formação em Educação Física,

que para as lutas e artes marciais se fundamenta no seu caráter esportivo, e para o método Pilates, na questão da saúde e qualidade de vida.

Para os grupos Y e T, essa relação se dá de forma semelhante, já que os conhecimentos científicos sobre a biologia humana foram balizados como importantes para a prática, porém, apenas as respostas de 3 participantes do grupo Y e 3 do grupo T apontaram nesse sentido. Portanto, os dados apontados no recorte deste estudo sugerem que a aproximação da Educação Física em relação à yoga, particularmente, é feita principalmente em função do campo de atuação legalmente constituído da Educação Física, podendo ser aprofundada pela questão de se constituir como trabalho corporal, já que para esses participantes a yoga constitui muito mais do que uma atividade física.

Já para o grupo T, a relação se dá de forma distante, considerando que a maioria das modalidades contempladas nesse grupo possui um caráter terapêutico de manipulação corporal, como é o caso da quiropraxia, massagem, e acupuntura, enquanto apenas 3 participantes instruíam modalidades de atividade física, caso da dança do ventre, biodança e alongamento. Com isso, o trabalho corporal predomina nessa relação, que mesmo distante não é inexistente.

Essas posições corroboram as descritas por Cesana e Souza Neto, (2008, p 469) acerca da relação entre as PCAs e a Educação Física, no que diz respeito à sua área de atuação:

Educação Física e as PCAs constituem-se como áreas de atuação distintas a julgar pelas características de seu trabalho, mas que possuem uma forte identificação no que diz respeito ao seu objeto de interesse: a relação corpo-movimento.

Sendo assim, identificamos duas correntes de aproximação das PCAs, abordadas neste estudo, com a Educação Física: a das lutas e artes marciais e método Pilates, através dos conhecimentos legitimadores de sua intervenção relativa ao esporte e à saúde e qualidade de vida; e a da yoga e práticas terapêuticas e de saúde, nas quais essa aproximação se imprime na relação corpo-movimento e do trabalho com o corpo.

E finalmente cabe apontar que, no caso do método Pilates, há o indício de uma disputa em relação aos limites de duas áreas de intervenção:

Educação Física e Fisioterapia. Esse dado suscita estudos mais específicos sobre essa relação, porém o presente estudo apontou que os profissionais envolvidos no estudo não demonstraram particularidades advindas de sua origem profissional, além da tendência dos fisioterapeutas considerarem seus clientes enquanto pacientes e de sugerirem uma maior quantidade de avaliações físicas e anamnese. Esse fato ratifica o grau elevado de significado que os instrutores dessa amostra atribuíram à formação na modalidade, em cursos extras à formação universitária.

DAS PONDERAÇÕES FINAIS

A regulamentação da profissão Educação Física não se restringe à questão da legislação, visto que esbarra nas questões socioculturais advindas das inúmeras culturas que compõem esse universo multifacetado chamado Brasil. O debate sugerido pelos dados deste estudo reflete a interação entre profissões da área da saúde, principalmente entre Educação Física e Fisioterapia, que no âmbito das questões relativas à formação e intervenção travam um embate entre artesanato e profissão.

Dessa forma, no esforço de responder aos objetivos estabelecidos neste estudo, os quais pretendiam:

1. Averiguar se as PCAs (ou seu recorte), na configuração de um campo de intervenção da Educação Física, constituem-se como uma proposta alternativa ao que é tradicional na área.

Apontamos que, a partir dos resultados obtidos, foi possível identificar os aspectos da formação e da atuação de instrutores de PCAs das regiões de Rio Claro, Bauru e Campinas, relacionadas ao campo de intervenção do profissional de Educação Física.

No que diz respeito à formação de maneira geral, identificamos que a amostra deste estudo apresentou indícios de uma valorização das experiências práticas em detrimento da necessidade de formação específica

de nível superior para a atuação com as PCAs investigadas, sendo que os aspectos relativos à vivência e experiência de muitos anos como praticante de determinada modalidade foi apontada como suficiente enquanto preparação para o trabalho, relegando a formação especializada de nível superior a segundo plano. Entretanto, no aprofundamento dessas considerações evidenciamos que algumas modalidades possuem essas características mais exacerbadas do que outras, não refletindo uma construção total da amostra.

Sendo assim, cabe apontar que a amostra estudada contemplou diferentes modalidades de PCAs, que reunidas pelas suas semelhanças, foram divididas em quatro grupos aos quais denominamos Lutas e Artes Marciais – LAM, método Pilates – Pi, Yoga – Y e Terapêutico – T, sendo este último a reunião de diversas práticas de caráter terapêutico/corporal.

A partir desse aprofundamento, pudemos evidenciar que embora distintas no que diz respeito às suas origens, técnicas e aplicações, essas modalidades possuem características semelhantes em relação aos seus aspectos de formação e campo de intervenção, caracterizando assim a sua proximidade com a área de intervenção da Educação Física.

Com isso, apontamos que quanto ao caráter alternativo de suas propostas, o grupo ligado às lutas e artes marciais, embora apresente práticas oriundas de culturas exóticas e orientais, possui uma grande proximidade com o esporte e com a competição, descaracterizando-se enquanto prática alternativa. No mesmo sentido, o grupo ligado ao método Pilates também se apresentou como não alternativo, pois apesar do olhar integrador a respeito do trabalho corporal que realiza, constituiu uma prática que prioriza no escopo de seus objetivos o desenvolvimento e o condicionamento físico, sem atentar para aspectos da subjetividade ou espiritualidade.

No extremo oposto dessa tendência está o grupo ligado à yoga que, além de preconizar o desenvolvimento dos aspectos da subjetividade e espiritualidade do ser humano, também demonstrou estar fundamentado nos moldes de uma formação de caráter artesanal, baseada na valorização da experiência de longos anos, e da exacerbação do caráter exótico da sua origem o que, na opinião de Nicolino (2003), reflete uma tentativa de valorização de sua prática perante os não iniciados nela. Mas apesar dessa configuração, também apontou para uma tendência mercadológica de suas práticas, já que a formação de seus instrutores é realizada em

institutos especializados, muitas vezes até franquizados, corroborando os achados de Nicolino (2003).

Quanto ao grupo ligado às práticas terapêuticas de saúde e bem-estar, este apresentou características que se mesclam às dos grupos anteriores, sendo que, ao mesmo tempo que valorizam uma formação baseada na experiência prática, entendem a formação na área da saúde como importante para a intervenção com as práticas de saúde, possuindo dessa forma, uma relação com a área de saúde como um todo.

2. Analisar se elas se apresentam como uma releitura das práticas correntes, ou seja, uma maneira diferente de trabalhar os conteúdos ditos como tradicionais

As PCAs a partir da sua inserção no Ocidente, que culminou com os movimentos relacionados à contracultura da década de 1960 – também chamados de movimentos contra-hegemônicos – nos Estados Unidos, apresentavam características comuns de contraposição aos cânones da sociedade moderna, e por esse motivo foram consideradas alternativas, criando-se a partir disso uma tendência de disseminação de modos de vida alternativos, reunindo comportamentos ligados à alimentação, vestimentas, terapias, e práticas corporais com esse intento.

Dessa forma, considerando as motivações da busca de um alter-nativismo ligado à contraposição dos modelos socialmente instituídos, evidenciamos neste estudo que essas características foram perdidas. Nesse sentido, reafirmamos que, dentro do recorte aqui realizado, as modalidades ligadas às lutas e artes marciais se apresentam próximas ao esporte, como já mencionado, e também o método Pilates se apresenta como uma releitura de diversas técnicas, configurando-se como uma ferramenta instrumentalizadora da intervenção de profissionais da área da saúde, cujos objetivos estão ligados às questões do desenvolvimento de capacidades físicas, condicionamento e equilíbrio corporal.

Embora não tenha constituído um objeto de nossa investigação, evidenciamos uma tendência, confirmada na literatura, de que as PCAs, incluindo-se a yoga, apresentam um viés mercadológico de sua formação, que através das franquias de escolas de formação preconizam a venda de produtos e cursos voltados para a criação de dependência em relação à

marca. No caso do nosso estudo, apresentou-se um participante ligado a esse sistema.

Da mesma forma, considerando as modalidades ligadas às práticas terapêuticas, essas já se encontram atreladas ao sistema de saúde, física ou mental, por possuírem um caráter terapêutico complementar, sendo utilizado de forma definida por diversos profissionais da área da saúde.

Em face dessa realidade, respondendo ao objetivo proposto, percebe-se pela configuração das respostas dos participantes que a definição original de práticas alternativas não corresponde, exceções feitas a alguns participantes ligados à yoga, ao que foi encontrado, pois atendem às questões esportivas e mercadológicas da sociedade de consumo.

3. E, por fim, identificar as PCAs como parte da Educação Física, aplicada por profissionais da área de intervenção nos diferentes campos de atuação

De acordo com os dados coletados, ficou evidenciado que o problema da relação entre a Educação Física e as práticas estudadas está vinculada à instrumentalização para a intervenção. Identifica-se, pelas respostas dos participantes da pesquisa, que a formação profissional, quando considerada importante é apenas no sentido de uma legitimação científica e não enquanto suporte de conhecimento para uma prática profissional coerente.

Nesse sentido, nem a Educação Física, e nem a Fisioterapia que surgiu como dado inesperado, serviram de alicerce para uma especialização relacionada ao trabalho com as PCAs. Presume-se que a atuação e a formação acadêmica destoam no entendimento dos próprios cursos de Educação Física, sendo que estes se organizam em relação à ciência e à pesquisa, deixando os aspectos da intervenção e da instrumentalização para o trabalho relegadas a segundo plano.

Ainda em relação aos participantes, percebe-se a existência de um vínculo com a pré-modernidade, cujas características artesanais e metafísicas sobrepõem-se ao conhecimento científico. Com isso, verifica-se o surgimento de um sistema de retroalimentação no qual os cursos acadêmicos não conferem significado à intervenção na área das PCAs, ao mesmo tempo em que os instrutores de PCAs não identificam

a necessidade da formação além do aspecto da legitimação científica, embora aparentemente não utilizem esse conhecimento para intervir.

Em função disso, considerando a regulamentação profissional enquanto um indicativo sobre a sua necessidade, que através dos legisladores e do presidente da república criaram a Lei 9.696 (BRASIL, 1998), conferindo legitimidade à profissão Educação Física, podemos evidenciar através deste estudo um reforço da ideia de que as ocupações que deveriam estar no rol desse campo de atuação profissional não compartilham desse mesmo entendimento, visto que algumas práticas estudadas, como a yoga, não consideram a existência de uma relação com a Educação Física, no que tange à intervenção.

Isso demonstra a necessidade de estudos na área de Educação Física devido ao seu caráter inusitado, pois em linhas gerais, como aponta Lawson (1984), uma ocupação se organiza no sentido de chegar ao status de profissão. No caso da Educação Física, devido à amplitude do seu campo de atuação, isso não ocorreu causando, possivelmente, os diversos conflitos dentro de sua área de intervenção, ocasionado pela existência de inúmeras ocupações e profissões da área da saúde que disputam o território relacionado à corporeidade.

Isso nos remete a uma reflexão sobre a dimensão prática dos cursos de formação superior, no sentido de questionar sobre as motivações que levam esses cursos a não estabelecer as pontes entre a formação científica e a dimensão prática no que tange a sua atuação profissional, e mais especificamente no caso deste estudo, em relação às PCAs.

E por fim, voltando à problematização apresentada no início deste trabalho, dentro dos limites apresentados pelo estudo, é possível confirmar que *as PCAs, devido à complexidade de definição da sua área, não podem ser consideradas alternativas na sua totalidade, mas em apenas algumas modalidades, em relação às práticas tradicionais da Educação Física*, uma vez que, entre as modalidades de PCAs estudadas, apenas a yoga possui características que confirmam o seu caráter alternativo, mesmo assim, não em sua totalidade, pois não existe *a modalidade* yoga, mas sim *as modalidades* yoga.

E também confirmando, porém parcialmente, a hipótese de que *as PCAs devem fazer parte do campo de atuação do profissional de Educação Física*, pois o seu vínculo com o esporte, no caso das lutas e artes marciais, e com o trabalho corporal, no método Pilates, e das práticas ligadas

à saúde e bem-estar, confirmam essa tendência. Entretanto, a yoga, apresentou características mais próximas das questões de espiritualidade, o que foge do escopo da Educação Física. Convém considerar que estudos mais aprofundados sobre essa questão são necessários para a confirmação da existência dessa característica, ou se ela se apresenta apenas no discurso.

Dessa forma, como um último adendo, destacamos a necessidade de investimento dos cursos de formação em Educação Física para atender às necessidades de instrumentalização, ou às demandas do mercado de trabalho, no sentido de dirimir as lacunas concernentes à indefinição *de fato* da sua área de intervenção, não se limitando às definições *de direito*.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. M. B. Corpo civilizado, corpo reencantado: o moderno e o alternativo nas representações do corpo. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 7-9, 1999.

_____. As invenções do corpo: modernidade e contramodernidade. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 33-39, 2001.

_____. Estrutura dinâmica dos novos movimentos religiosos. In: SOUZA, B. M.; MARTINO, L. M. S. **Sociologia da religião e mudança social: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 139-150.

ALEGRE, A. D. N. **As concepções do papel do professor de educação física na opinião dos professores e alunos concluintes dos cursos de licenciatura da EEFE-USP, FEF-UNICAMP e do IB-UNESP “Campus” Rio Claro**. 1999. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

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

APOLLONI, R. W. Entre a cruz e o asana: respostas cristãs à popularização do yoga no Ocidente. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 3, p. 50-73, 2004.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. 15. ed. São Paulo: Editora Escala, [19--]. (Coleção Mestres Pensadores).

AZEVEDO, F. **Da educação física**: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. 3. ed. rev. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1988.

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

_____. Considerações sobre o estágio na formação do profissional de educação física. **Revista Educação Física**, ano II, n. 8, p. 28-32, 2003.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

_____. Educação física. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p 144-150.

BONFIM, T. R. **O sentido de corporeidade e a prática profissional do professor de educação física** do ensino público. 2003. 204 f. Dissertação (Mestrado em Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BORGES, S. M. O.; ROCHA, I. B. Quiropraxia e saúde. In: RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (Coord.). **Guia de abordagens corporais**. São Paulo: Summus, 1997. p. 177-179.

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

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

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Decreto-Lei nº 1.212, de 7 de abril de 1939. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 20 abr. 1939. Seção 1, p. 9.073.

_____. Conselho Federal de Educação. Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 5 dez. 1945. Seção 1, p. 18.245.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 69, de 2 de dezembro de 1969. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 dez. 1969. Seção 1, p. 10.536.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 218, de 6 de março de 1997. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 mar. 1997. Seção 1, p. 30.145.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria respectivos Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2 set. 1998. Seção 1, p. 1.

_____. Conselho Federal de Educação Física. Resolução nº 46, 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. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mar. 2002a. Seção 1, p. 134.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 05, de 17 dezembro de 2002. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2002b. Seção 1, p. 163.

_____. Conselho Federal de Educação Física. Resolução nº 69, de 16 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a utilização da técnica de acupuntura

pelo Profissional de Educação Física, quando da sua intervenção. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jan. 2004. Seção 1, p. 77.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 971, de 3 de maio de 2006. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 maio 2006. Seção 1, p. 20.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jan. 2008. Seção 1, p. 45-49.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 mar. 2017a. Seção 1, p. 68.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 633, de 28 de março de 2017. Atualiza o serviço especializado 134 Práticas Integrativas e Complementares na tabela de serviços do Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 mar. 2017b. Seção 1, p. 98.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 702, de 21 de março de 2018. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares – PNPIC. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 mar. 2018. Seção 1, p. 74.

CALADO, E. Yoga dinâmica. In: RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (Coord.). **Guia de abordagens corporais**. São Paulo: Summus, 1997. p. 254-256.

CAMARGO, D. A. F. A pesquisa pedagógica e seus pressupostos epistemológicos. In: MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: intenções/ações**. Rio Claro: Costa, 1997. p. 153-182.

CAVALARI, R. M. F. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, S. (Org). **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996. p. 39-50.

CAVAZANI, R. N. et al. O técnico de judô: um estudo comparativo após 10 anos da regulamentação da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, v. 21, n. 3, p. 105-117, 2013.

CESANA, J. **Massagem e educação física: perspectivas curriculares**. 2001. 50 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

_____. **O profissional de educação física e as práticas corporais alternativas: interações ocupacionais**. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

_____. **Práticas corporais alternativas e educação física: entre a formação e a intervenção**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CESANA, J. et al. Massagem e educação física: perspectivas curriculares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 89-97, 2004.

CESANA, J.; SOUZA NETO, S. Educação física e práticas corporais alternativas: o trabalho com o corpo em questão. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 462-470, out./dez. 2008.

CHAGAS, P. Tai-chi-chuan. In: RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (Coord.). **Guia de abordagens corporais**. São Paulo: Summus, 1997. p. 210-213.

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.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, M. S. V. **Motricidade humana: um paradigma emergente**. Blumenau: Ed. da Furb, 1995.

DALLA VECCHIA, A. M. Aspectos da metodologia em biodança. **Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 1, p. 7-24, out./dez. 2004.

DANTAS, E. H. M. **Flexibilidade: alongamento e flexionamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Shape, 1999.

DENOVARO, A. B. Técnica de pilates. In: RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (Coord.). **Guia de abordagens corporais**. São Paulo: Summus, 1997. p. 219-223.

DOLL JÚNIOR, W. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 224 p.

DRIGO, A. J. **O judô; do modelo artesanal ao modelo científico: um estudo sobre as lutas, formação profissional e construção do *Habitus***. 2007. 312 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Lutas e escolas de ofício: analisando o judô brasileiro. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 396-406, abr./jun. 2009.

DRIGO, A. J.; CESANA, J. Processo de reestruturação produtiva e econômica, da formação artesanal à industrial e a construção das profissões:

recortes com a educação física brasileira, artesanato e profissão. **Revista Educação Skepsis**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 1, p. 1778-1819, 2011.

DRIGO, A. J.; SOEIRO, M. I. P.; CESANA, J. Intervenção profissional: limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 251-256.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001. 304 p.

_____. Esclarecimento. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p 165-166

FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na educação física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 11, n. 31, p. 141-154, 1996.

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, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2002.

GHAROTE, M. L. **Yoga aplicada: da teoria à prática**. Tradução Maria Cristina V. Borba. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GUISELINI, M. A. **Integração do corpo: mobilização e equilíbrio da energia pelo exercício**. São Paulo: Manole, 2001. v. 1. 217 p.

HEROLD JUNIOR, C. “Ombros largos” x “língua grande”: os projetos de educação do corpo nas transformações da Antiguidade Grega. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**,

Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 95-103, dez. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2KXHsAR>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IORIO, R. C.; SIQUEIRA, A. A. F.; YAMAMURA, Y. Acupuntura: motivações de médicos para a procura de especialização. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 247-254, abr./jun. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2zJN8Jl>>. Acesso em: 3 out. 2011.

JUNG, C. G.; WILHELM, R. **O segredo da flor de ouro: um livro de vida chinês**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

KAPTCHUK, T. J.; EISENBERG, D. M. Chiropractic: origins, controversies, and contributions. **Archives of Internal Medicine**, Chicago, v. 158, n. 20, p. 2215-2224, Nov. 1998.

KUREBAYASHI, L. F. S.; OGUISSO, T.; FREITAS, G. F. Acupuntura na enfermagem brasileira: dimensão ético-legal. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 22, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2NiRk4Q>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

LAWSON, H. **Invitation to physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1984.

LIMA, L. M. S. S. **A análise da aplicação do método hatha yoga por diferentes profissionais**. Santo André: SP, 2004.

LORENZETTO, L. A. et al. Relaxamento e massagem: perspectivas curriculares. **Revista Hispeci & Lema**, Bebedouro, v. 6, p. 67-71, 2002.

LORENZETTO, L. A.; MATTHIESEN, S. Q. **Práticas corporais alternativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

LYOTARD, J.-F. **O pós-moderno**. Tradução Ricardo Correia Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, R. Das profissões às ocupações. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 out. 2002. Espaço Aberto.

MACHADO, K. **A contribuição da dança do ventre para o desenvolvimento da consciência corporal e da sexualidade da mulher**. 2003. 67 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

MAGNANI, J. G. C. **Mystica urbe**: um estudo antropológico sobre o circuito neoesotérico na metrópole. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1980.

_____. **Sistemas e métodos de educação física**. 5. ed. Cia. Brasil Editora, [19--].

MATTHIESEN, S. Q. **A educação do corpo e as práticas corporais alternativas**: Reich, Bertherat e antiginástica. 1996. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

_____. 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**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 131-137, dez. 1999.

MAXWELL-HUDSON, C. **Aromaterapia e massagem**. Tradução Helena Gomes Klimes. São Paulo: Vitória Régia, 2000.

MESQUITA, J. C. Biodança. In: RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (Coord.). **Guia de abordagens corporais**. São Paulo: Summus, 1997. p. 32-36.

MORIN, E. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular.** Montes Claros: Unimontes, 2002.

NICOLINO, A. S. **A formação do profissional das práticas corporais alternativas.** 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____. **O que é educação física?** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos)

PEREIRA, C. A. M. **O que é contracultura.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PLATÃO. **A República.** Introdução, tradução e notas por Maria Helena da Rocha Pereira. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral.** São Paulo: Moderna, 2004.

RAMACHARACA, Y. **Hatha-yoga ou filosofia yogue do bem estar físico.** São Paulo: Editora Pensamento, [19--].

REICH, W. **A função do orgasmo.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 328 p.

REIS, A. C.; ZANELLA, A. V. A constituição do sujeito na atividade estética da dança do ventre. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 149-156, abr. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2KZ5xXT>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (Coord.) **Guia de abordagens corporais.** São Paulo: Summus, 1997.

ROCHA, D.; DEUSDARA, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**,

Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, dez. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2KYWVka>>. Acesso em: 21 set. 2011.

RODRIGUEZ, J. **Pilates**. São Paulo: Marco Zero, 2006

ROSENAU, P. Modern and post-modern science: some contrasts. **Review (Fernand Braudel Center)**, Albany, v. 15, n. 1, p. 49-89, 1992.

ROSZAK, T. **A contracultura**: reflexões sobre a sociedade tecnocrata e a oposição juvenil. Tradução Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1972.

ROTHSTEIN, H. Die Gymnastik nach einem Systeme des Schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling. Berlim: Schroeder, 1848.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Editores Associados, 1998.

RUSSO, J. **O corpo contra a palavra**: as terapias corporais no campo psicológico dos anos 80. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1993.

SAFFE, B. Dança do ventre. In: RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (Coord.). **Guia de abordagens corporais**. São Paulo: Summus, 1997. p. 65-68.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Tomás Rosa Bueno. 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SÃO PAULO (Estado). **Estado inova e forma três mil professores em Medicina Chinesa**. São Paulo: SEESP, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2LkRxr6>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SASSI, T. O. Biodança: dançando a vida com simplicidade e alegria. In: ENCONTRO PARANAENSE, 13., CONGRESSO BRASILEIRO, 8., CONVENÇÃO BRASIL/LATINOAMÉRICA, 2., 2008. **Anais...** Curitiba: Centro Reichiano, 2008. CD-ROM. Disponível em: <<https://bit.ly/2LaB-fAX>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SCHNEIDER, M.; LARKIN, M. **O manual de autocura: método self-healing**. Tradução Clara A. Colotto. São Paulo: Triom, 1998.

SILVA, C. S. **A educação física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Rio Claro, 2011.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 143 p.

_____. Métodos ginásticos. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 278-282.

SOARES, L. E. Religioso por natureza: cultura alternativa e misticismo ecológico no Brasil. In: _____. **O rigor da indisciplina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumar, 1994. p. 189-212.

SOEIRO, M. I. P. **Educação física, profissão e mercado: um estudo de caso**. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOUZA, F. J. **Educação física, formação profissional e saberes docentes: um estudo de caso**. 2003. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

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**. 1999. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TUBINO, M. J. G. **Esporte e cultura física**. São Paulo: Ibrasa, 1992.

WEN, T. S. **Acupuntura clássica chinesa**. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

WOLFF, R. P. **O ideal da universidade**. São Paulo: Unesp, 1993. 201 p.

Presidência do CREF4/SP



Nelson Leme da Silva Junior

Comissão Especial do Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física



Alexandre Janotta Drigo
Presidente da Comissão
Conselheiro Federal
CONFEF



Érica Verderi
Conselheira Regional
CREF4/SP



Mario Augusto Charro
Conselheiro Regional
CREF4/SP

Livros do Selo Literário

1. Educação Física e Corporeidade: paralelos históricos, formação profissional e práticas corporais alternativas
2. A responsabilidade do Profissional de Educação Física na humanização da pessoa idosa
3. No caminho da suavidade: escritos do Dr. Mateus Sugizaki
4. Gestão de academias e estúdios: proposta de procedimentos operacionais para treinamento individualizado e ginástica artística
5. Pedagogia complexa do Judô 2: interface entre Treinadores Profissionais de Educação Física
6. Educação Física: formação e atuação no esporte escolar
7. Voleibol na Educação Física escolar: organização curricular do 6º ao 9º ano
8. Modelos de treinamento de Judô propostos por Treinadores de Elite
9. Trabalhando com lutas na escola: perspectivas autobiográficas de Professores de Educação Física
10. Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática
11. Padronização de medidas antropométricas e avaliação da composição corporal
12. Hipertrofia muscular: a ciência na prática em academias
13. Obesidade e seus fatores associados: propostas para promoção da saúde a partir do exercício físico e da aderência a ele associada
14. O Direito no desporto e na prática Profissional em Educação Física
15. Maturação biológica: uma abordagem para treinamento esportivo em jovens atletas
16. Gestão pública no Esporte: relatos e experiências
17. Métodos inovadores de exercícios físicos na saúde: prescrição baseada em evidências
18. Conceitos básicos relacionados a doenças crônicas e autoimunes: considerações para atuação do Profissional de Educação Física
19. As atividades de aventura e a Educação Física: formação, currículo e campo de atuação
20. Primeiros socorros e atuação do Profissional de Educação Física
21. Musculação: estruturação do treinamento e controle de carga

Este livro foi composto em Linux Libertine pela Tikinet
Edição e impresso pela Coan Indústria Gráfica Ltda em
papel Offset 90g para o CREF4/SP, em setembro de 2018.



Selo Literário 20 anos da Regulamentação da Profissão de Educação Física

O Conselho Regional de Educação Física da 4ª Região (CREF4/SP), na sua competência de “zelar pela dignidade, independência, prerrogativas e valorização da profissão de Educação Física e de seus Profissionais”, mantendo seus valores de comprometimento, credibilidade, ética, excelência, interesse público, justiça, legitimidade, responsabilidade social e transparência, produziu o Selo Literário comemorativo dos 20 anos da promulgação da Lei nº 9.696/98, composto por obras literárias com conteúdo relacionado ao campo da Educação Física, com os seguintes temas: História da Corporeidade e o Corpo; biografia de Profissional consagrado; Educação Física escolar, esportes, lutas, gestão, *fitness*, ginástica, lazer, avaliação física, saúde, psicologia e pedagogia aplicadas.

Dessa forma, além de comemorar esta data de grande importância, mantemos nosso compromisso de estimular o desenvolvimento da prestação de serviços de excelência dos Profissionais de Educação Física perante nossa sociedade.

A todos uma boa leitura,

*Conselho Regional de Educação Física
da 4ª Região – Estado de São Paulo*

