

Práticas Corporais alternativas: formação em Educação Física

Auria de Oliveira Carneiro Coldebella ¹

Luiz Alberto Lorenzetto ²

Arlei Coldebella ³

¹Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Erechim

²Departamento de Educação Física UNESP – Rio Claro

³Embrapa Suínos e Aves

Resumo: O presente estudo objetivou investigar a perspectiva dos professores de Educação Física do ensino: fundamental, médio e superior, sobre as Práticas Corporais Alternativas (PCAs) na formação e atuação profissional. As informações foram coletadas através de questionários enviados aos professores de Educação Física de instituições públicas e privadas, das cidades de Rio Claro, Campinas e Piracicaba, englobando os três níveis de ensino. Apenas 38,5% dos professores tiveram alguma disciplina relacionada às PCAs na formação universitária e 15,4% deles têm participado de eventos relacionados a elas. Mesmo assim, a maioria deles (84,6%) considera importante a inclusão dessas disciplinas nos cursos de graduação em Educação Física. Com base nesses resultados a melhor forma de capacitar os profissionais seria através da inclusão de disciplinas relacionadas às PCAs na grade curricular dos cursos de Educação Física, pois os profissionais, depois de formados, não estão procurando capacitação em encontros ou cursos relacionados a elas.

Palavras-chave: Formação profissional, práticas corporais alternativas, educação, corpo e mente.

Formation of alternative body practices through physical education

Abstract: The objective of the present study was to investigate the importance of coursework related to Alternative Body Practices (ABPs) on the formation of attitudes and on the professional performance of physical education (PE) teachers at the elementary, high school, and undergraduate levels. Data were collected through questionnaires sent to PE teachers at public and private institutions in Rio Claro, Campinas, and Piracicaba, at all three academic levels. Only 38.5% of the teachers had some academic training related to ABPs, and 15.4% had participated in ABP-related events. However, most of the teachers (84.6%) considered it important to include such courses for students at the undergraduate level. We concluded that, in order to better qualify PE professionals, ABP courses should be included in PE student training at the undergraduate level, since it is unlikely that they will seek such training as professionals after graduation.

Key Words: Professional formation, alternative body practices, education, body and mind.

Introdução

A temática formação profissional vem sendo questionada desde os finais da década de 70 e nos últimos 20 anos vem adquirindo novos contornos, em parte pela crise da Educação Física e também pela própria regulamentação da profissão que tem gerado importantes discussões na área.

Tradicionalmente, a Educação Física era vista como matéria do currículo escolar, porém, com o movimento disciplinar, que surgiu nos Estados Unidos na década de 60, a mesma passou a ser encarada como disciplina acadêmica, embasada em um corpo de conhecimentos, organizados em

torno da compreensão da função do corpo humano praticando exercício, justificando assim sua permanência na universidade e definindo sua matriz teórica (BROOKS, 1981).

Mas isso não bastou para resolver os problemas relativos à formação profissional em Educação Física que perduram desde longa data.

Betti e Rangel-Betti (1996) apontam que o tópico formação profissional em Educação Física está vinculado a dois tipos de currículos básicos: o tradicional esportivo e o técnico-pedagógico.

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

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

O segundo tipo de currículo, o técnico-científico, valoriza as disciplinas teóricas e amplia o espaço das Ciências Humanas e da Filosofia. A teoria é aplicada pela exercitação do ensinar. A prática muda para o “ensinar a ensinar”. Este surgiu quando a Educação Física passou a ter autonomia acadêmica dentro da universidade, visando sua independência e procurando originar um corpo de conhecimento reconhecido como seu (RANGEL-BETTI, 1998).

O currículo técnico-científico passou a ter maior destaque quando regressaram ao país os primeiros profissionais pós-graduados e quando se iniciaram os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil.

Este tipo de currículo foi adotado em muitas universidades públicas e particulares. Rangel-Betti (1998) afirma que isso ocorria pelo fato de introduzirem conhecimentos científicos e filosóficos. Mas ele não foi aplicado em todas as escolas de formação e seu emprego ocorreu de forma combinada com o tradicional esportivo e não resolveu os problemas da prática profissional.

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

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

Gobbi (1991) entende que os problemas surgem na transmissão dos conhecimentos e aponta alguns motivos. Quando os responsáveis pelo conhecimento, desenvolvem pesquisas baseadas em modelos reducionistas, o conhecimento gerado é transmitido fragmentadamente. O ambiente da prática é complexo, variável e com grau de incerteza acima daquele vivenciado na pesquisa. Então o conhecimento científico não é mais o único sistema de referência. O profissional encontra na prática, incertezas que não são totalmente respondidas pela ciência.

Juntando-se a estes motivos, podemos apontar que a licenciatura formava um profissional para atuar em escolas de primeiro e segundo graus, e que também atuavam em clubes, academias, hotéis, condomínios, na área de lazer e recreação. O mercado necessitava de um profissional que prestasse serviços específicos no campo da Educação Física fora do contexto escolar, pois, a formação em licenciatura não contemplava esta possibilidade.

A necessidade de novas organizações curriculares nos cursos de formação desencadeou a reestruturação das licenciaturas e a possibilidade de criação do bacharel em Educação Física, ocorrida com a resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987) que visava uma definição da área de estudo, melhor capacitação dos alunos e colocar no mercado profissionais com perfis mais definidos (BARROS, 2001; RAMOS, 1995).

Para Barros (2001), a criação dos bacharelados demonstra o relativo amadurecimento acadêmico e profissional da área e o surgimento de propostas que melhor atendessem aos interesses dos alunos, visando uma aproximação com o mercado de trabalho, levando em questão também a região geográfica.

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

A atividade física vem sendo paulatinamente valorizada junto à sociedade, de maneira geral, como fator de saúde e bem-estar, através da prática de esportes, dança, ginástica, lazer, recreação e também de atividades com enfoque mais amplo como as Práticas Corporais Alternativas (PCAs), fato que amplia o leque de atuação profissional, não restrito apenas a escolas de ensino fundamental e médio, criando assim uma nova dinâmica no mercado de trabalho.

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

Rangel-Betti (1998, p.20) afirma que apesar da ocorrência dessas mudanças curriculares entre licenciatura e bacharelado, não existe certeza que surtiram o efeito desejado. “O conhecimento difundido continua sendo a aplicação dos conhecimentos gerados pela ciência”.

Embora a criação do bacharelado visasse estabelecer um novo perfil profissional para a área de Educação Física, as

instituições formadoras pouco se preocuparam em diferenciar as duas formações.

No curso de bacharelado em Educação Física se enfatiza o conhecimento relacionado ao ser humano em movimento na conjuntura de uma atividade física envolvendo os aspectos culturais, biológicos, filosóficos, psicológicos e sociológicos.

A licenciatura é direcionada para a preparação do profissional que atuará nos ensinamentos fundamental e médio, evidenciando o conhecimento sobre motricidade humana aplicada ao ato educativo.

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

De acordo com Barros (1995, p.88), “profissão é uma atividade prática de prestação de serviços especializados e relevantes a sociedade. Sendo especializado exige uma preparação específica, normalmente obtida num curso de graduação.”

A cada dia que passa as necessidades da sociedade se tornam mais específicas. Desta forma, o profissional de Educação Física deve estar preparado para atuar em atividades alternativas, dança, esporte, lazer, recreação, etc. Portanto é necessário que os profissionais sejam éticos, especializados e competentes (BARROS, 1993).

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

Reppold Filho (2002), enfatiza que nos últimos anos ocorreu uma alarmante expansão de cursos de Educação Física, indicando que a facilidade em abrir novos cursos é decorrente da maior autonomia que as instituições têm, acompanhada de uma legislação fraca, possibilitando a criação de cursos de baixa qualidade.

Sobre a questão da expansão dos cursos de Educação Física Rangel-Betti (1998, p.18) afirma “que é um verdadeiro exagero, considerando que o mercado de trabalho não consegue absorver tamanho contingente.”

Neste ponto, indagamos se a ação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) será capaz de sensibilizar as diversas instituições de ensino no que se refere a proporcionar uma formação de qualidade.

Reppold Filho (2002), aponta que as avaliações *in loco* feitas pelo MEC estão acontecendo apenas no processo de autorização e credenciamento dos cursos. As fases intermediárias e posteriores não têm passado por nenhuma espécie de avaliação. Expõe ainda sobre a necessidade de se estabelecer critérios de qualidade mais elevados para a autorização de novos cursos. Essas dúvidas podem sinalizar caminhos que levem a Educação Física a superar esses dilemas.

O mundo atual vive um momento sem precedentes na sua história e é caracterizado pela marcante rapidez com que ocorrem as mudanças, as quais afetam também a Educação Física e as instituições formadoras, que não podem seguir simplesmente a lógica do mercado, criando profissionais atrofiados em seu estar e atuar no mundo, na realidade que os cerca, sem poder transformá-la. As instituições precisam estar à frente dele, para que o mercado não seja o determinante absoluto. Compreendemos que tanto o profissional, como a instituição, precisam ter autonomia e discernimento, para que não sejam apenas um produto no jogo mercadológico.

Entendemos que a questão das PCAs na formação profissional em Educação Física é um assunto ainda não resolvido dentro da área, pois, como aponta Medina (1993, p.35) essas práticas “não tem espaço nas Escolas de Educação Física e não preocupam muito seus profissionais”. Isso revela que poucas escolas se ocupam em investigar melhor este fenômeno e nem lhes interessa saber como os conhecimentos relacionados ao corpo, existentes nestas práticas, poderiam ser utilizados pelos profissionais da Educação Física.

O termo alternativo resultou do movimento contracultural, ocorrido nos conturbados anos 60, quando o mundo todo experimentou uma onda de movimentos que contestavam o projeto modernizador. Para Albuquerque (1999, p.7) “a contracultura emerge para denunciar os custos humanos do processo civilizador. Contra a padronização e regulação impostas pelo progresso científico e tecnológico”

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

Esses diversos movimentos buscaram romper a cosmovisão científica da racionalidade, eficiência e progresso. De acordo com Elias (1994) o progresso da ciência e da tecnologia no século XX excedeu por margem considerável os ocorridos em séculos anteriores. Isso melhorou a saúde e aumentou a expectativa de vida.

Desde então o progresso científico passou a ser visto como um bem valioso, que permitiria o aprimoramento

Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.111-122, mai./ago. 2004

humano e um futuro melhor para toda a humanidade. Nesta ótica, o progresso torna-se um ideal a ser atingido.

Predominou a idéia de progresso onde os seres humanos, as sociedades, as ciências, as artes e as técnicas melhoram com o passar do tempo, resultando na concepção que considera o presente melhor e superior ao passado, e o futuro melhor e superior se comparado ao presente (CHAUI, 1995).

Esse entusiasmo pela ciência e pela tecnologia criou a expectativa que seria possível dominar e controlar a natureza, a sociedade e os indivíduos.

A crença de um futuro melhor para toda a humanidade e de proposições científicas de cada vez mais progresso começaram a ser desmistificadas com os diversos acontecimentos ocorridos no século XX: guerras mundiais, os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki, ditaduras da América Latina, degradação do meio ambiente, biopirataria, atentados terroristas e inúmeros outros fatos. Assim, a história nos ensina que os problemas humanos não são resolvidos somente através da tecnologia científica.

A idéia de progresso embasada no racionalismo científico desencantou o mundo de sua magia e de suas forças imateriais, despertando nas pessoas um sentimento de desamparo, pois o “admirável mundo novo” não se realizaria para todos.

Assim como Freire (1987), entendemos que os movimentos de rebelião, sobretudo dos jovens, revelaram peculiaridades dos espaços onde se deram, e manifestaram em profundidade uma preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo, ao questionarem a “civilização do consumo” ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das universidades.

Os acontecimentos indicavam que havia algo de novo, que alguma coisa diferente estava despontando no pensamento humano, um novo discurso para o planeta. As ações e decisões humanas não poderiam mais se pautar apenas no lucro, outros aspectos deveriam ser considerados, como as diferentes faces que integram a dimensão humana: o pensar, o sentir, o agir, a valorização da subjetividade dos sentidos, as emoções presentes no corpo e a intuição.

Estes movimentos, ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, refletem o sentido antropológico de nossa época. É uma reação contrária à sociedade tecnocrata (obediente aos princípios científicos), que destituiu o homem comum de suas competências, saberes e práticas delegando-os à especialistas. A busca por um estilo de vida diferente ao da sociedade de consumo ou civilização industrial se refletia

nestes movimentos (FREIRE, 1987; ROSZAK, 1972; RUSSO, 1993).

Gabeira (1985) explica que neste momento se buscava criar estruturas que liberassem a criatividade e a capacidade de comunicação entre as pessoas, num espectro mais amplo, motivar uma prática alternativa de massas. Com isto seria possível construir uma nova sociedade. Para tanto, jovens, intelectuais e parcelas mais amplas da população começaram uma busca de novos valores no Oriente milenar e no mundo primitivo.

De acordo com Buarque (1994), é a partir da crise dos anos 60 que este movimento se amplia, o Ocidente começa a contestar seu materialismo como objetivo e como método de pensar. Surge a valorização do uso da intuição, do sentimento, da globalidade e o holismo se firma como prática intelectual.

Barroso (1999) aponta que o movimento hippie foi o principal herdeiro desta postura de contestação ao *establishment* e aduziu um forte viés pacifista, o que ampliou o interesse por culturas e religiões orientais, as quais passam a legitimar um estilo de vida comunitário. Estes saberes e práticas, provenientes das tradições orientais, incluíam elementos terapêuticos, filosóficos, religiosos, contestatórios, místicos e intuitivos, que atuaram entre si gerando diversas combinações, tudo com a clara intenção de negar a tradição dos conhecimentos científicos ocidentais.

As propostas destes grupos se referem a uma maneira de pensar e agir fora dos padrões da modernidade ocidental e foram denominados de alternativos, numa visão de oposição à forma racional que sustenta os saberes científicos tradicionais (RUSSO, 1993).

Segundo análise de Barroso (1999), em todos os centros difusores da contracultura constituídos ao longo da década de 60 consolidou-se pouco a pouco um aspecto psicológico-espiritual em que tradições esotéricas ocidentais e religiosidades orientais combinavam-se a diversas ramificações no campo psicológico.

As diferentes fusões que aconteceram com estes saberes e práticas geraram novas concepções relacionadas ao alternativo. Os anos 80 evidenciaram essas novas concepções que buscaram legitimidade através dos conhecimentos científicos ocidentais, perdendo o caráter contestatório, característico do movimento contracultural.

Uma das faces mais importantes deste movimento registra o processo de psicologização dos núcleos experimentais, com o surgimento de terapias corporais, pois, nelas é possível identificar o ideário alternativo, onde o indivíduo existe em oposição à sociedade repressora e limitadora e que as terapias

corporais forneceriam a possibilidade de libertação através do próprio corpo (BARROSO, 1999).

Isso gerou uma onda de sincretismos e espalhou-se rapidamente com diversas designações: métodos curativos, cuidados corporais, terapias, práticas, técnicas, ou ainda, complexo alternativo, neo-esotéricos, nova era ou práticas corporais alternativas.

Todos estes acontecimentos comprovaram uma evolução ocorrida no interior do campo psicológico ocidental, baseado na observação de fenômenos no campo mental e do discurso, para uma utilização do corpo, como via de acesso ao psiquismo, como revelaram as correntes que desenvolveram as terapias corporais, sobretudo a partir dos anos 70 (BARROSO, 1999).

No campo psicológico ocorreu uma articulação entre fenômenos físicos e psíquicos para abordar tradicionais fronteiras entre corpo e mente, que passam a ser vistos como totalidade indissociável. Reich é considerado a principal fonte de inspiração destes trabalhos, onde se mantém o cuidado de integrar a dinâmica do corpo e os mecanismos psicológicos (RUSSO, 1993; BARROSO, 1999).

Existe na Educação Física uma tradição esportiva muito forte, e os aspectos que envolvem as PCAs, como busca pela subjetividade, a não competição, a possibilidade de autoconhecimento, a sensibilização, o alongamento, a expressividade, a criatividade, são pouco enfatizados no esporte, no jogo, na dança e na ginástica. Podemos, ainda, agregar as possibilidades da redução do esforço físico e também a oposição ao formal. Destacamos como exemplos de PCAs: yoga, massagem, acupuntura, do-in, tui-ná, tai-chi, aromaterapia e antiginástica.

Embora as PCAs tenham experimentado uma rápida expansão nos diferentes setores, como psicologia transpessoal, somatoterapia, psicologia analítica, fisioterapia, entre outras, e mais recentemente, tenham alcançado os meios de comunicação através de revistas especializadas, cursos, CDs centros, lojas, espaços etc, na Educação Física os acontecimentos ocorreram de forma pontual e lenta, prevalecendo uma forte tradição esportiva.

Russo (1993) considera que no interior do complexo alternativo, é possível recortar um conjunto de técnicas denominadas “terapias corporais”. Sendo que o adjetivo corporal, encobre o fato de lidar com terapias psicológicas. Esta denominação indica que as fronteiras tradicionais (tanto para medicina quanto para a psicologia oficiais) entre corpo e mente deixaram de orientar o trabalho terapêutico. Revelando a prioridade do corpo. A referida autora caracteriza as PCAs

120

como atividades que não buscam apenas a manutenção da forma física e a preocupação meramente estética. Enquanto que, na visão de Lacerda (2001) as PCAs são enfocadas pela subjetividade, lentidão, percepção corporal, relaxamento, valorização da não-competição e redução do esforço físico.

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

As PCAs são atividades que possibilitam o autoconhecimento pela execução de movimentos lentos e prazerosos, permitem vivenciar a sensibilidade, a criatividade, a expressividade, a espontaneidade e o bom funcionamento do corpo, permitindo ao homem uma vivência mais plena de sua corporeidade, atuando na resignificação do mesmo, como ser integral.

No panorama da Educação Física, as PCAs vêm aos poucos sendo evidenciadas, pois, de acordo com Ferreira (2000), foi preciso superar a idéia de que os benefícios da cultura corporal do movimento são um direito de todos, não apenas dos mais habilidosos, para que então as PCAs pudessem ser assimiladas.

Os primeiros contatos ocorrem através de cursos extracurriculares, semanas de estudos, encontros, palestras e vivências. A Educação Física dos anos 90 se mostra mais aberta a propostas de trabalhos corporais existentes, como as PCAs, que passam a ser aplicadas no contexto da Educação Física, nos diferentes níveis de ensino. É neste sentido que este estudo teve por objetivo investigar a perspectiva dos professores de Educação Física dos ensinos fundamental, médio e superior sobre as PCAs na formação e atuação profissional.

Metodologia

Este estudo foi efetuado a partir de uma pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo. Foram sujeitos professores de Educação Física dos ensinos fundamental e médio da rede pública e particular das cidades de Rio Claro e Piracicaba, bem como professores do Curso de Graduação em Educação Física (com formação nesta área) das seguintes universidades: Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Metodista de Piracicaba e Pontifícia Universidade Católica – Campinas.

Tabela 1. Perfil dos respondentes.

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

Os dados foram coletados através de questionários, remetidos a todos os profissionais dessas instituições, totalizando 102 nas de ensino superior e 150 nas de ensino fundamental e médio. A amostra foi composta pelo retorno dos mesmos. Dessa maneira, a amostra foi aleatória, pois

Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.56-60, mai./ago. 2004

todos os elementos do universo tiveram a mesma probabilidade de compô-la.

Os dados foram tabulados em planilha de dados do EXCEL, gerando um banco de dados, permitindo assim a realização das análises estatísticas.

Resultados e Discussão

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Observa-se, pela Tabela 3, que a maioria (61,5%) dos professores não teve nenhuma disciplina relacionada às PCAs na sua graduação. Ademais, a distribuição das repostas positivas em função do ano de formatura mostra que dos 20 professores 2 se formaram entre 1960 e 1970, 5 entre 1970 e 1980, 6 entre 1980 e 1990, 6 após 1990 e 1 não respondeu a questão relacionada ao ano de formatura.

Tabela 3. Resultados obtidos na pesquisa no que se refere às questões abordadas pelos professores.

Questão	Resposta	Freq.	%	Descrição Gráfica
1) Existiu na sua formação universitária alguma disciplina que tivesse relação com as PCAs?	Não	32	61,5	
	Sim	20	38,5	
2) Você considera necessária a inclusão de disciplinas relacionadas com as PCAs na grade curricular dos cursos de graduação em educação física?	Não	6	11,5	
	Sim	44	84,6	
	Não Respondeu	2	3,8	
3) A aplicação das PCAs pode trazer uma mudança de significado na Educação Física dentro dos ensinos Fundamental e Médio?	Não	9	17,3	
	Sim	40	76,9	
	Não Respondeu	3	5,8	
4) No seu ponto de vista, maiores conhecimentos sobre PCAs poderão influenciar de que modo a atuação do profissional de Educação Física?	Não melhoraria	2	3,8	
	Melhoraria	23	44,2	
	Melhoraria muito	24	46,2	
	Não Respondeu	3	5,8	

Esse resultado assume maior importância quando se considera a própria história da Educação Física, que foi ao longo de sua trajetória utilizada como instrumento ideológico, fortemente influenciada pelas instituições militar e médica. Nos anos 30 atendeu ao objetivo de desenvolver a força de trabalho da nascente indústria nacional e entre as décadas de 40 e 60 ocorreu a generalização e obrigatoriedade da disciplina Educação Física.

Depois do golpe de 64 a Educação Física passou a ser vista como atividade eminentemente prática e somente nos anos 80, quando ocorre a abertura política do país, sucede também a sua renovação, através de novas idéias, de reflexões sobre sua prática, de propostas metodológicas inovadoras e de trabalhos com embasamento científico.

A chegada dos primeiros pós-graduados em Educação Física, e a abertura dos primeiros cursos de pós-graduação no país originaram uma significativa produção científica na área.

As novas organizações curriculares desencadeadas pela reestruturação dos cursos de formação em Educação Física, ocorreram com a resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1987). Esta medida visava uma definição da área de estudo, melhor capacitação dos alunos e colocar no mercado, profissionais com perfis mais definidos. Também possibilitou uma aproximação com as PCAs, episódio que se deu através de semanas de estudos, cursos extracurriculares, palestras, maratonas, workshops ou vivências, favorecendo, na década seguinte, a incorporação das PCAs como componente curricular em algumas universidades (MATTHIESEN, 1999). Essa aproximação entre PCAs e Educação Física, ocorreu de forma pontual, não ocasionando desdobramentos de caráter nacional e que pudessem ser generalizados para todos os cursos de educação Física.

Quando perguntados sobre a necessidade de inclusão de disciplinas relacionadas com as PCAs na grade curricular dos cursos de graduação em Educação Física, 11,5% dos professores asseguraram que não é necessário incluir conteúdos relativos as PCAs nesses cursos, contudo, a grande maioria (84,6%) considera que esta inclusão é necessária (Tabela 3).

Além disso, na visão de 76,9% dos professores a aplicação das PCAs pode trazer mudança de significado na Educação Física dentro dos ensinos fundamental e médio (Tabela 3). Segundo esses professores, a aplicação das PCAs pode trazer uma mudança de significado na Educação Física

dentro dos ensinos fundamental e médio, pois elas mostram “[...] outras formas de atuar sobre o corpo” e “os alunos talvez não se refeririam somente a jogos coletivos, poderia talvez ajudá-los a ter maior consciência corporal, a relaxar, a descontraír [...]”.

A importância das PCAs no contexto dos ensinos fundamental e médio é apontada por Ferreira (2000, p.146), quando afirma que “trabalhos dessa natureza podem trazer, principalmente para a escola, grandes avanços sobre o pensar, o sentir e o ser corpo” (p. 146).

Complementando o que Ferreira (2000, 159 f) afirma, podemos citar a fala de um dos pesquisados sobre o porquê da sua concordância com a necessidade de utilizar PCAs nos ensinos médio e fundamental:

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

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

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

Outra fala enfatiza a importância das PCAs nos ensinos fundamental e médio, quando afirma que “se estas práticas são exercitadas e somos profissionais que atuamos com Educação Física e com movimento, é necessário propiciá-las ao ensino fundamental e médio”.

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

A “[...] tomada de consciência do próprio corpo”, “[...] a possibilidade de vivências mais significativas do movimento”, “[...] o autoconhecimento [...]”, “[...] o desenvolvimento mais global do corpo humano [...]”, “[...] uma outra dimensão de corpo e de atividades”, “[...] uma melhora no aprendizado e no trabalho do professor” e “porque mostra um outro lado da Educação Física, preocupado com o equilíbrio do corpo, com o bem estar físico”.

São justificativas apontadas para a necessidade do trabalho com PCAs nos ensinos fundamental e médio, mostrando a preocupação dos professores com uma Educação Física voltada para as diferentes dimensões do ser humano.

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

Outro professor cita que PCAs não seriam necessárias no ensino escolar “por causa do centro de interesse das faixas etárias não estar predominantemente voltado para o desenvolvimento espiritual”, o que consideramos um equívoco, pois trabalhar com as PCAs não é enfatizar o desenvolvimento espiritual, embora exista uma forte tendência em relacionar as PCAs a uma perspectiva espiritual, como aponta Russo (1993).

Do ponto de vista dos professores, um trabalho com PCAs será bem aceito segundo 26,9% deles, “aceito” de acordo com 50% deles e “pouco aceito” conforme 19,2% (Tabela 3). Ressaltamos que nenhum professor considerou a possibilidade de um trabalho com PCAs “não ser aceito”.

Pela Tabela 3 verifica-se, ainda, que para 44,2% dos professores maiores conhecimentos sobre PCAs poderiam melhorar a atuação do profissional de Educação Física, e para 46,2% poderiam melhorar muito a atuação desse profissional.

Esse trabalho vem comprovar os valores existentes nas PCAs que são, na realidade práticas tradicionais, sendo algumas delas milenares, originárias de tradições filosóficas e religiosas, onde o homem e o mundo são funções um do

outro. Essa idéia é expressa através do *Yin-Yang*, representando o equilíbrio e a complementaridade, existentes entre as forças (KNASTER, 1999). Porém, a Educação Física teve em sua trajetória trabalhos voltados para práticas como ginástica, esporte, dança e jogo, preocupando-se com a questão da aptidão e da habilidade, esquecendo-se do equilíbrio energético, do equilíbrio interno, da subjetividade, das idiossincrasias, e desse modo, essas práticas milenares são vistas como alternativas pela Educação Física.

As PCAs apontam rotas que permitem ao ser humano perceber sua subjetividade, espiritualidade, complexidade a constante mutação, o “eterno vir a ser”, o desejo de melhora, aperfeiçoamento e evolução.

Desta maneira, existe a expectativa de que um trabalho com as PCAs desperte outras perspectivas, além da forte tradição esportiva existente na Educação Física, o que é compartilhado quando um dos pesquisados afirma que as PCAs “podem ampliar as possibilidades de trabalho e conhecimento do próprio corpo, ampliando assim, as possibilidades de trabalho da Educação Física”.

Pela Tabela 3 verificamos que 44,2% dos professores conhecem alguma escola onde são aplicadas PCAs, ou alguma disciplina, ou projeto semelhante a elas.

Na Tabela 4. são mostrados os resultados obtidos quando da aplicação das PCAs segundo a visão dos professores que conhecem alguma escola onde elas são aplicadas. Podemos notar que 82,6% dos professores acham que os resultados foram bons ou ótimos, e que apenas 1 professor acha que os resultados foram regulares.

Isso demonstra o quão importantes essas atividades vêm se revelando no contexto da Educação Física, pois o fato de 44,2% dos pesquisados conhecerem alguma escola, disciplina, ou projeto que aplique PCAs, é um número considerável de profissionais, e desses 82,6% acharem que os resultados foram bons ou ótimos, evidenciando ainda mais a necessidade de incluir conhecimentos relacionados às PCAs na grade curricular dos cursos de Educação Física.

Tabela 4. Resultados da aplicação de PCAs nas escolas segundo os professores.

Resultados	Freqüência	%	Descrição Gráfica
REGULARES	1	4,3	
BONS	10	43,5	
ÓTIMOS	9	39,1	
Não Respondeu	3	13,0	
Total	23		

Algo interessante a ser observado na Tabela 3 é que, apesar dos professores concordarem com a importância das PCAs, como já foi colocado, a maioria deles (84,6%) não têm participado de Encontros, Congressos ou Cursos relacionados às PCAs.

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

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

Temos clareza que as PCAs não transformarão a realidade da Educação Física, que é uma construção histórica feita pelos profissionais que encetaram ações nos diferentes momentos da mesma, mas acreditamos ser mais um caminho com possibilidades de descobertas interiores e exteriores, e consideramos isto de grande importância para o atual momento da Educação Física brasileira.

Considerações Finais

Acreditamos que um trabalho com PCAs permite descobrir o universo que é cada ser humano, nas suas diferentes expressões e manifestações, revelando as diversas nuances que habitam o corpo. Desta forma destacamos que a questão da formação profissional em Educação Física deve ser melhor analisada objetivando a inclusão de disciplinas relacionadas às PCAs na formação universitária dos professores de Educação Física dos ensinos, fundamental, médio e superior.

Entendemos que a utilização destes conhecimentos deve ser feita de maneira séria, respeitando as particularidades dos praticantes, pautadas nas dimensões da ética.

Pelos resultados obtidos nesse trabalho, esperamos que, futuramente, os conhecimentos das PCAs venham a constar do rol de disciplinas acadêmicas, sendo aceita pela comunidade universitária como uma ferramenta natural e adequada a ser utilizada na prática profissional.

Referências

- ALBUQUERQUE, L. M. B. Corpo civilizado, corpo reencantado: o moderno e o alternativo nas representações do corpo. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.1, p.07-09, 1999.
- BARROS, J. M. C. Educação Física e esporte: profissões? **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.11, p.5-16, 1993.
- BARROS, J. M. C. Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.81-97, 1995.
- BARROS, J. M. C. Perspectivas e tendências na profissão. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p.49-52, 1996.
- BARROS, J. M. C. **Formação profissional em Educação Física: um novo momento**. Rio Claro: Instituto de Biociências/Universidade Estadual Paulista, 2001. 38p. Apostila.
- BARROSO, M. M. As iogas como cultura alternativa. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.2, p.189-193, 1999.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M; RANGEL-BETTI, I.C. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p.10-15, 1996.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE n.3. **Documenta**, Brasília, v.315, p.183-185, 1987.

BROOKS, G. What is the discipline of physical education? In: BROOKS, G. A. (Ed.). **G. A. Perspective on the academic discipline of physical education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1981. p.3-9.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CARMO, A. A. Licenciado e/ou bacharelado, alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, Florianópolis, v.1, p.73-76, 1988.

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios história formação de professores**. São Paulo: SENAC, 2000.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v.2.

FERREIRA, L. **Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABEIRA, F. **Vida alternativa: uma revolução do dia a dia**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

GOBBI, S. A pesquisa no esporte: do fragmentado ao holístico. In: FARIA JÚNIOR, A. G.; FARINATTI, P. T. **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991. p.92-110.

KNASTER, M. **Descubra a sabedoria de seu corpo**. São Paulo: Cultrix, 1999.

LACERDA, Y. **Saúde e espiritualidade nas atividades Corporais**. Rio de Janeiro: UGF, 2001.

LORENZETTO, L. A. A coragem de brincar. **Motriz**, Rio Claro, v.7, n.1, p.53-56, 2001.

MATTHIESEN, S. Q. A Educação Física e as práticas corporais alternativas: a produção científica do curso de graduação em Educação Física da UNESP – Rio Claro de 1987 a 1997. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.2, p.131-137, 1999.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papirus, 1993.

NASCIMENTO, A. J. **Vivências corporais: proposta de trabalho de auto-coscientização**. 1992. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

RAMOS, G. N. S. **Educação Física licenciatura ou bacharelado?** 1995. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

RANGEL-BETTI, I. C. **Educação Física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional**. 1998. 155 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

REPPOLD FILHO, A. R. **As diretrizes curriculares nacionais e a formação profissional em Educação Física**. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 54., Goiânia, 2002. Disponível em <<http://www.cbce.org.br/diretriz54rpf.doc>>. Acesso em: 15 maio 2004.

ROSZAK, T. **A contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil**. Petrópolis: Vozes, 1972.

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

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TAFFAREL, C. N. Z. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. **Revista de Educação Física /UEM**, Maringá, v.3, n.1, p.48-55, 1992.

TOJAL, J. B. G. **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo**. Campinas: UNICAMP, 1989.

O trabalho contou com apoio financeiro da CAPES e é derivado da dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, pela primeira autora, sendo a coleta de dados efetuada em escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e privada das cidades de Piracicaba e Rio Claro, e nas seguintes instituições de ensino superior: UNESP - Rio Claro, UNIMEP - Piracicaba, PUCCAMP - Campinas, UNICAMP - Campinas.

Endereço:

Auria de Oliveira Carneiro Coldebella
Rua Getúlio Vargas, 689/ Apto 402 Centro
Concórdia SC
89700-000
e-mail: auricar@bol.com.br

Manuscrito recebido em 10 de fevereiro de 2004.

Manuscrito aceito em 14 de julho de 2004.