



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JAMILDO RIOS DE ALMEIDA

A GINÁSTICA CIRCENSE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

VITÓRIA/ES
2019



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JAMILDO RIOS DE ALMEIDA

A GINÁSTICA CIRCENSE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Galvão Marsiglia.

Financiamento: CAPES

VITÓRIA/ES
2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A447g Almeida, Jamildo Rios de, 1989-
A ginástica circense à luz da pedagogia histórico-crítica. /
Jamildo Rios de Almeida. - 2019.
113 f.

Orientadora: Ana Carolina Galvão Marsiglia.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ginástica circense. 2. Educação física. 3. Pedagogia
histórico-crítica. I. Marsiglia, Ana Carolina Galvão. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAMILDO RIOS DE ALMEIDA

A GINÁSTICA CIRCENSE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 09 de setembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Zenolia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Cláudio de Lira Santos Júnior
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para que esse trabalho fosse viabilizado. Desse modo, de antemão já agradeço à todas as pessoas que tiveram sua parcela de contribuição para a construção desse trabalho, que é um produto histórico de uma coletividade pertencente à humanidade.

Agradeço inicialmente aos meus familiares, em especial aos meus pais, José e Normeide, que nunca mediram esforços para garantir os meus estudos, mesmo esse acesso lhes sendo tolhido. Agradeço às pessoas trabalhadoras do PPGE-UFES, pelo acolhimento e a oportunidade em estudar num momento frágil da conjuntura política na qual encontra o país. Agradeço aos colegas da Turma 31 do mestrado.

Ao Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar pelo conhecimento socializado e pelos sábados de estudo com os melhores convidados, ao qual estendo os agradecimentos.

Aos amigos que fiz em Vitória: Hirlan, Lorena, Luiz Thiago, Luana, Roberta, Vinicius, Clarissa, Ana, Juliana, Alejandra, Fernanda, Paula, Eucinéia, Adalgiza, Thuane, Pauliane, Steferson, Míriam, Juliano, Ariadne, Jean, Marcelo, Breno...

Diego Guedes, Felipe, Bruna pelas revisões.

Joedson, Aline, Théo, PsyQueerProject, pela parceria de sempre.

Diego Diniz, Ariana, Nívea, Deise, Carolina, Wiliam, Eva vocês foram companheiros imprescindíveis para que essa produção se materializasse: “camaradas d’água!”

Agradeço a Ana Carolina Galvão pelos esforços em orientar este trabalho.

À banca examinadora, no exame de qualificação e defesa, composta pelos professores Cláudio de Lira Santos Júnior e Zenólia Christina Campos Figueiredo, pelas contribuições ao desenvolvimento e conclusão de nosso trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

Nada é impossível de mudar

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.*

*E examinai, sobretudo, o que parece
habitual.*

*Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.*

*Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.*

Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

ALMEIDA, Jamildo Rios. A ginástica circense à luz da pedagogia histórico-crítica. 113. II. 2019. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

RESUMO:

A partir dos aportes teóricos-metodológicos do materialismo histórico e dialético e da pedagogia histórico-crítica delimitamos como **objetivo geral** da pesquisa: elaborar o conceito de ginástica circense à luz da pedagogia histórico-crítica, contribuindo para a formulação da cultura corporal que se expressa nos conteúdos escolares da educação física. No **primeiro capítulo** apresentamos uma análise dos nexos e relações, partindo da historicidade do que hoje compreendemos como cultura corporal e circo. A finalidade foi entender como se configurou na história das práticas corporais aquilo que denominamos como ginástica circense, a fim de refletir a respeito de como se estabeleceram as especificidades dessa singularidade da cultura humana. No **segundo capítulo** nossa pretensão foi compreender o conhecimento que respalda a educação física. Assim, fez-se necessário ir à gênese do conhecimento que inaugura o modelo disciplinar escolar na educação física, a ginástica positivista. Depois disso, apontamos a cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física. Por fim, procuramos subsídios nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para pensarmos a respeito da problemática do conhecimento e dos conteúdos necessários à humanização dos sujeitos. O **terceiro capítulo** intenciona apontar elementos para uma reflexão sobre os conceitos de ginástica circense e outras terminologias utilizadas para designar esse conteúdo na escola. Apontamos teoricamente algumas possibilidades de pensar a atividade educativa por meio dos fundamentos didáticos histórico-críticos. O estudo possibilitou a seguinte formulação: a ginástica circense é uma parte da cultura, ontologicamente atrelada ao processo de trabalho e considerada, portanto, de ordem não material, cuja produção e consumação ocorrem simultaneamente por parte de quem produz e de quem consome. Sua especificidade retroage da complexificação de traços essenciais das objetivações gímnicas das diferentes formas de equilibrar-se, saltar, rolar/girar, embalar/balancear, trepar, que se encontram expressos nas atividades historicamente produzidas pela cultura circense.

Palavras-chave: Ginástica circense. Educação física. Pedagogia histórico-crítica.

ALMEIDA, Jamildo Rios. A ginástica circense à luz da pedagogia histórico-crítica. 113. II. 2019. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ABSTRACT:

From the theoretical-methodological contributions of the historical and dialectical materialism and the historical-critical pedagogy we define as general objective of the research: elaborate the concept of circus gymnastics in the light of the historical-critical pedagogy, contributing to the formulation of the body culture that is expressed in the school contents of physical education. In the first chapter we present an analysis of the links and relationships, starting from the historicity of what we understand today as body culture and circus. The purpose was to understand how it was configured in the history of body practices what we call circus gymnastics, in order to reflect on how the specificities of this uniqueness of human culture were established. In the second chapter our intention was to understand the knowledge that supports physical education. Thus, it was necessary to go to the genesis of knowledge that inaugurates the school disciplinary model in physical education, the positivist gymnastics. After that, we point to body culture as an object of knowledge of physical education. Finally, we seek subsidies in the foundations of historical-critical pedagogy to think about the problematic of knowledge and the contents necessary for the humanization of the subjects. The third chapter intends to point elements for a reflection on the concepts of circus gymnastics and other terminologies used to designate this content in school. We theoretically point out some possibilities of thinking about educational activity through historical-critical didactic foundations. The study allowed the following formulation: circus gymnastics is a part of culture, ontologically linked to the work process and considered of non-material order, whose production and consummation occur simultaneously by those who produce and those who consume. Its specificity retroacts from the complexification of essential traits of the gymnastic objectifications of the different ways of balancing, jumping, rolling/spinning, rocking/balancing, climbing, which are expressed in the activities historically produced by circus culture.

Keywords: Circus gymnastics. Physical education. Historical-critical pedagogical.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENC – Escola Nacional de Circo

EPT – Esporte para Todos

FUNART – Fundação Nacional de Arte

GPT – Ginástica para Todos

NEP - Nova Política Econômica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFF – Universidade Federal Fluminense

IFRJ – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CULTURA CORPORAL E CIRCO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO.....	14
1.1 A GÊNESE DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL.....	16
1.2 A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DO CIRCO	21
2. EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROBLEMA DO CONHECIMENTO	43
2.1 O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA POSITIVISTA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	45
2.2 OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA CULTURA CORPORAL	54
2.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CONHECIMENTO CLÁSSICO NECESSÁRIO À HUMANIZAÇÃO	60
3. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA GINÁSTICA CIRCENSE	71
3.1 SOBRE AS FORMULAÇÕES DE TERMINOLOGIAS EM RELAÇÃO AO CIRCO NA ESCOLA.....	73
3.2 A GINÁSTICA CIRCENSE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	83
3.3 APONTAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O TRATO COM A ESPECIFICIDADE DA GINÁSTICA CIRCENSE	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Este trabalho se dedica ao estudo da **ginástica circense** incorporada à especificidade do conhecimento da educação física, portanto a situamos no rol de conteúdos clássicos necessários à humanização.

Os conhecimentos referentes à **ginástica circense** historicamente foram transmitidos mediante à educação oral. Assim, o acesso a estes saberes era respaldado no “fechamento familiar”, isto é, eram restritos, e somente aqueles que viviam em famílias circenses possuíam acesso às apropriações das objetivações humanas ligadas ao circo.

Apesar da criação de escolas específicas de ensino das artes do circo, no final do século XX, este ainda é um conhecimento que não foi socializado à classe trabalhadora nas suas máximas possibilidades humanizadoras. Timidamente este conteúdo é inserido na educação formal e apresenta-se de maneira insipiente e conceitualmente frágil, possuindo um número ainda restrito nas produções científicas brasileiras, o que deixa vulnerável sua legitimação.

Buscamos respaldo na historicidade da **ginástica circense**, o que nos permitiu produzir reflexões sobre seus fundamentos e assim considerá-la um conteúdo clássico da educação e da educação física a ser ensinada na escola.

Partiremos, portanto, de uma reflexão sobre os problemas da realidade da **ginástica circense** e da educação física, concordando com Saviani (2004) que tal reflexão deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Radical, por ir às raízes dos problemas, entendendo a gênese e o desenvolvimento desse fenômeno e as relações estabelecidas na historicidade; rigorosa porque, para garantir a radicalidade, deve-se ter rigor metodológico sistematizado, portanto partimos de uma análise histórico-social para constituir nossas defesas sobre a **ginástica circense** à luz da pedagogia histórico-crítica; de conjunto, por entender que os problemas não podem ser analisados parcialmente ou de maneira aparente, mas devem ser considerados na sua relação de totalidade, remetendo ao contexto atual da escola e da sociedade capitalista.

Tendo em vista essas problemáticas, as quais tentamos responder nos limites postos a uma dissertação de mestrado, em uma conjuntura política desfavorável às elaborações teóricas produzidas para e pela classe trabalhadora, delimitamos como **questão central da pesquisa: quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para elaborar o conceito de ginástica circense na perspectiva da cultura corporal que se expressa nos conteúdos escolares da educação física?**

Para tanto, buscamos respaldo no materialismo histórico-dialético como arcabouço teórico metodológico, para submeter este estudo ao rigor científico considerando-o para além

do imediatismo, ou seja, na dimensão da totalidade; e lógica, por entendê-lo como método que mais consegue avançar nas explicações da realidade concreta e seus fenômenos, como aborda Saviani (2004).

Segundo Sanfelice (2005, p. 90-91), a pesquisa em educação implica a escolha de um método de pesquisa. Nesse sentido, optamos pelo materialismo histórico-dialético, pois este traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis:

É somente assim que se torna possível uma coerência científica que desde a escolha do objeto de pesquisa até a produção de um novo conhecimento sobre o mesmo resulta de uma opção política-ideológica, no âmbito de uma visão materialista de mundo em contínuo movimento e onde as contradições antagônicas são as chaves para se compreender as alterações quantitativas e qualitativas da história e da educação.

Sanfelice (2005, p. 80) afirma que o pensamento marxista reúne “[...] um conjunto de categorias ontológicas que permitem a reprodução ideal do movimento real da história”. Entende a ciência como uma criação humana, por excelência, que nos permite captar subjetivamente a realidade objetiva.

[...] as duas grandes descobertas que Engels (1974) atribui a Marx, a concepção materialista da história e a revolução do segredo da produção capitalista através da mais valia [...], é que graças a isso (não unicamente) o materialismo se tornou uma ciência. Dito isso de outra maneira: Marx dispôs de condições históricas que lhes viabilizaram reproduzir de forma adequada, no nível da consciência, do conhecimento do real, as condições objetivas tanto da natureza quanto da sociedade em que vivia, ou seja, superar o idealismo e compreender o cerne do funcionamento da sociedade capitalista do século XIX. Um plano filosófico, constituído pela reflexão sobre a realidade que cumpre a exigência de apoderar-se, por reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior (SANFELICE, 2005, p. 80-81).

Partindo dessa perspectiva, nossa tentativa é de expor o movimento concreto do fenômeno da **ginástica circense** nas aulas de educação física, como síntese de múltiplas determinações. Para tanto, sistematizamos o nosso objeto a partir da concretude da unidade mínima de análise, a expressão fenomênica da **ginástica circense** como singularidade que “[...] se refere às definibilidades exteriores irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

Esta singularidade permite a constituição da particularidade, na qual “[...] o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal” (idem, p.

365). Desse modo, a exposição da nossa investigação nos permite considerar a particularidade da mediação da cultura corporal.

Com base nessa delimitação de singular e particular, como se expressa o universal nesta pesquisa? Considerando a definição dada por Pasqualini e Martins (2015, p. 366) sobre a universalidade, que “[...] se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular”, entendemos que, por intermédio das aulas de educação física, mediadas pela cultura corporal, são possibilitadas as apropriações das objetivações humano-genéricas, promovidas em sua singularidade exteriorizada pelo fenômeno da **ginástica circense**.

Dessa forma, delimitamos como **objetivo geral** desta dissertação **elaborar o conceito de ginástica circense à luz da pedagogia histórico-crítica, contribuindo para a formulação da cultura corporal que se expressa nos conteúdos escolares da educação física**.

Esta pesquisa é de caráter teórico-conceitual e, para tanto, nos valem das seguintes produções científicas de mestrado e doutorado: Amaral Ramos (2016), Barragán (2012, 2016), Cabral (2016), Caramês (2014), Cardani (2018), Chioda (2018), Duprat (2007), Moura (2017), Nascimento (2010), Silva (2015), Silveira (2013). Essas produções nos serviram de aporte para analisarmos a atividade pedagógica e o conceito das objetivações circenses para uma análise dos conceitos atribuídos a essas objetivações no trato com a especificidade da educação física.

Posto isso, organizamos no **primeiro capítulo** uma análise dos nexos e relações, partindo da historicidade do que hoje compreendemos como cultura corporal e circo. A finalidade foi entender como se configurou na história das práticas corporais aquilo que denominamos como **ginástica circense**, a fim de refletir a respeito de como se estabeleceram as especificidades dessa singularidade da cultura humana.

No **segundo capítulo** nossa pretensão foi compreender o conhecimento que respalda a educação física. Assim, fez-se necessário ir à gênese do conhecimento que inaugura o modelo disciplinar escolar na educação física, a ginástica positivista. Depois disso, apontamos a cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física. Por fim, procuramos subsídios nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para pensarmos a respeito da problemática do conhecimento e dos conteúdos necessários à humanização dos sujeitos.

O **terceiro capítulo** intenciona apontar elementos para uma reflexão sobre os conceitos de **ginástica circense** e outras terminologias utilizadas para designar esse conteúdo na escola. Apontamos teoricamente algumas possibilidades de pensar a atividade educativa por meio dos fundamentos didáticos histórico-críticos.

1. CULTURA CORPORAL E CIRCO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO

Abordaremos nesse capítulo a historicidade do que hoje compreendemos como cultura corporal (esporte, dança, jogos, lutas, ginástica), em especial os nexos estabelecidos entre a educação física, a ginástica e o circo.

Partimos da compreensão de que os seres humanos estão inseridos em uma sociedade historicamente constituída. Isso implica diretamente na relação dos sujeitos com o seu passado, ou seja, o pressuposto da vida humana na história é a própria existência na qualidade de ser social.

Reconhecer e trabalhar com a categoria histórica é, portanto, compreender o modo de produção da vida na qual nos encontramos, ou seja, capitalista, e as especificidades dos modos de viver já superados. Nesse sentido, a cultura corporal, síntese de múltiplas determinações da complexificação da cultura de maneira geral, se desenvolveu de diferentes formas e necessidades no decorrer dos modos de vida historicamente postos.

Assim, o fenômeno da **ginástica circense** não deve ser respaldado por um viés microestrutural. Sua compreensão perpassa pelo entendimento da realidade concreta. Ou seja, resultado das múltiplas determinações, na qual a diversidade da estrutura da atividade da **ginástica circense** é concebida como unidade do objeto e do fenômeno.

As atividades que compõem a cultura corporal aqui estão entendidas como uma parte da cultura, que tem sua gênese nas necessidades orgânicas de sobrevivência, entendendo o seu desenvolvimento e complexidade como fruto de uma realidade concreta produzida e acumulada historicamente na formação singular da personalidade que encontra sua centralidade atrelada ao próprio processo de trabalho produtivo:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p. 29-30).

As atividades que conceituamos como caça, pesca, trepar em árvores, nadar, saltar, correr, dentre outras, são alguns dos exemplos de ações desenvolvidas na pré-história. Assim, em sua origem, essas atividades eram realizadas para a manutenção da vitalidade humana, que

segundo Nascimento (2010), estavam ligadas às atividades utilitárias e possuíam, por conseguinte, uma relação espontânea com a natureza.

Nessa assertiva, as atividades dispuseram de outros motivos, necessidades e, conseqüentemente, novas formas de relações com a sociedade no decorrer do movimento histórico, modificando assim, estrutura e conteúdo da atividade. Nessa lógica, essas práticas se desenvolveram no processo produtivo da humanidade.

As atividades corporais ao longo da história da humanidade vêm atendendo diversas necessidades humanas, desde as que se relacionam à existência imediata, como as que potencializam as capacidades do ser social. Na sua constituição com ser humano, os primatas tiveram que recorrer à sua corporalidade para garantir a sua existência, seja na sua defesa, na arte da caça, na construção dos abrigos, nos deslocamentos para fugir das intempéries da natureza. Nesse período a exigência de uma estrutura corporal forte e resistente era condição essencial, com o decorrer do seu desenvolvimento, com o processo de construção de ferramentas, armas mais sofisticadas, com o abandono gradativo do nomadismo, e com o início da domesticação dos animais, se diminui a centralidade da exigência física (TEIXEIRA, MAGALHÃES, 2011, p. 96).

A partir do exposto, inferimos que as exigências físicas derivaram da necessidade do trabalho, pois “[...] a partir do **trabalho** [...] vão sendo criadas outras ou **novas necessidades** [...] que em seus processos de objetivação foram criando, também, a possibilidade de novas formas de atividades [...] e novas formas de conduta e de pensamento” (NASCIMENTO, 2010, p. 23, grifo da autora), além de novas atribuições aos sentidos do que hoje conceituamos de cultura corporal.

A partir das novas necessidades, com o desenvolvimento das forças produtivas, são criadas novas maneiras de relações com as ações corporais. O que era, na sua gênese, para suprir uma necessidade imediata de subsistência ou, posteriormente, político-utilitária, passará a ter outros motivos particulares, atendendo necessidades lúdicas, artísticas, agonísticas.

Quanto mais elaboradas as **criações humanas**, expressão do desenvolvimento das forças produtivas, mais os homens atribuíam novos objetivos às práticas corporais, principalmente pela instituição de relações assimétricas de poder entre as camadas da sociedade, onde a produção dos meios de subsistência ficava destinada a uma parcela da população, alguns trabalhadores e escravos. A forma de organização social onde os homens exploram os próprios homens criou uma classe abastada que usufrui da riqueza produzida sem trabalhar - riqueza criada pelo trabalho alheio -, ficando livre para destinar seu tempo para as atividades de seu interesse. Diante dessa nova circunstância, a classe dominante criou atividades corporais que tem por objetivo atender ao belo, a estética e a guerra, não mais a subsistência imediata, sendo essas atividades

cultuadas e repassadas sistematicamente às suas gerações com o objetivo do enobrecimento (TEIXEIRA, MAGALHÃES, 2011, p. 97, grifo nosso).

Assim como ressalta Nascimento (2014), não podemos compreender as atividades de dança, jogos, esporte, ginástica, circo, como atividades que sempre existiram na humanidade. Essas atividades, às quais atribuímos essas terminologias hoje, não correspondem às atividades corporais de milhares de anos atrás do modo como as conhecemos atualmente.

Não são os povos de outras sociedades que criam as práticas e conceitos sobre dança, jogo e luta existentes hoje; ao contrário, somos nós que – por vezes de modo arbitrário – imprimimos as significações contemporâneas de dança, jogo e luta às práticas existentes em outros momentos históricos, na tentativa de ver nelas a “origem” e a própria “essência” das práticas corporais de nossa sociedade (NASCIMENTO, 2014, p. 80).

Assim, na próxima seção discutiremos os elementos históricos que constituíram e consolidaram o que hoje compreendemos como cultura corporal.

1.1 A GÊNESE DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL

De acordo com Manacorda (2010), foram encontrados alguns documentos que fazem alusão à formação dos dirigentes e preparação física perante às guerras no Egito Antigo, datados do final do período intermediário (cerca de 1785 a 1558 a.n.e.¹) e início do novo império (cerca de 1552 a 1069 a.n.e.). Época na qual o Egito passa a se apropriar das especificidades asiáticas – especialmente dos mesopotâmicos – e “[...] moderniza as suas técnicas de guerra (carro e cavalo, arco composto, couraça de escamas metálicas) e atribui novo prestígio às virtudes militares, das quais, naturalmente o faraó é a expressão suprema” (MANACORDA, 2010, p. 43).

Isso nos aponta que as atividades corporais da época eram destinadas aos nobres e ao faraó, detentores dos meios de produção da vida escravagista. O autor ainda destaca que as principais atividades realizadas eram as aquáticas de natação e pesca, a ginástica, o esporte, tiro ao alvo, corridas, contorcionismo, a caça às feras (principalmente os leões, atributo do faraó).

¹ Optou-se neste trabalho pela denominação de “antes da nossa Era” (a.n.e.) e “era corrente” (e.c.) ao invés da antiga designação a.C. (antes de Cristo) e d.C. (depois de Cristo), visando uma perspectiva laica e menos comprometida culturalmente (MATALOTO; BOAVENTURA, 2009).

No entendimento do que temos hoje enquanto conhecimentos circenses, a modalidade da doma  o de animais selvagens² no Antigo Egito eram de prática restrita ao faraó. A intenção era propagar o quão forte e feroz era o faraó, ao domar o rei dos animais.

Outra civilização da Antiguidade trazida por Manacorda (2010)   a civilização grega (século VI a.n.e.), sobretudo na região da Ásia Menor, local onde emergem as escolas de filosofia. Foi lá que surgiu a escola de Pitágoras, onde a educação baseava-se na *paid ia*.

Os seguidores da escola de Pitágoras, além das bases de fisiognomia, eram selecionados de acordo   sua índole e capacidade – sendo a capacidade física um bem não transmissível. Os discípulos se diferenciavam em quatro graus: os acústicos, os matemáticos, os físicos e os seb sticos. Desses quatro grupos distintos, os acústicos são os únicos ao qual eram destinadas atividades físicas no processo educativo: “[...] tinham acesso à primeira educação musical, com mitos, cultos e cantos religiosos, memorização de poesias, instrumentos musicais, **dança e ginástica**” (MANACORDA, 2010, p. 66, grifo em negrito nosso).

Manacorda (2010) assinala que Platão foi outro filósofo que contribuiu para a continuidade de uma concepção de educação física respaldada na dança. Percebe-se que nesse contexto, tanto as práticas de dança, ginástica e música eram tolhidas das classes subalternas, ou seja, era uma escola pensada e realizada fundamentalmente para e pela classe dominante.

Com o “ cio digno” dessa classe, cria-se uma nova necessidade, a da nobreza através da beleza corporal atlética, e do prazer, que em conjunto com as atividades espirituais (a política, as artes, a filosofia) irá constituir o verdadeiro cidadão. Enquanto isso, a classe dos trabalhadores e escravos continuava a depender predominantemente do seu esforço físico para garantir a sua existência e a dos cidadãos (não-trabalhadores). Ainda nesse período, surgem as atividades atléticas responsáveis pela preparação militar, as corridas, os lançamentos de pesos, as primeiras lutas, assim como as competições que até nossos dias são apresentadas pelo lema *Citius, Altius, Fortius* (TEIXEIRA, MAGALHÃES, 2011, p. 97, itálico do autor).

Porém, com o passar dos anos e com a grande ascensão da “escola” grega e concentração da população nos grandes centros urbanos, surgem os locais destinados à educação “física” e “intelectual”. Os centros destinados à “cultura física” eram subdivididos em especialidades ginásticas como lutas, pugilato, pentatlo, corrida de cavalos nas quais eram inspirados pelos deuses, havendo assim, grandes competições. Assim, “[...] estas competições celebravam-se

² Essa modalidade de exposição, doma  o e domesticação de animais selvagens no contexto circense teve os seus dias contados, porém foi uma cultura que perdurou durante mil nios. A lei não 10.220/2001 proíbe a participação de animais em circos e similares em todo o território nacional.

nas Olimpíadas³, criadas em 776 a.n.e. e abolidas por Teodósio em 393 a.n.e., 136 anos antes que Justiniano fechasse a escola filosófica de Atenas” (MANACORDA, 2010, p. 90).

Manacorda (2010) atesta que as especializações olímpicas foram democratizadas para os jovens e, a partir de então, necessitava-se de uma preparação escolar que garantisse a progressiva introdução dessas modalidades olímpicas para os adolescentes. Esse foi um dos motivos que não tornaram a educação física uma exclusividade da nobreza, sendo uma prática realizada por homens livres e, em seguida, por *penéte* (pobres) e escravos, porém sob o viés da profissionalização ginástica, intimamente ligada à formação do guerreiro:

Os *gymnasia* e toda atividade física praticada como livre treinamento para o “fazer” guerreiro eram, então, reservados aos capazes (*ikanoí*). Mas a sociedade muda e a escola é, ao mesmo tempo, consequência da mudança ocorrida e instrumento da mudança futura. Foi assim que a nobre arte – *nobre art*, como se diz hoje no mundo das atividades agonísticas – da ginástica se democratizou e, deixando de ser privilégio dos aristocratas, tornou-se campo aberto a todos e se profissionalizou. Da mesma forma que a democratização da escola intelectual através da difusão da escrita tornou a atividade de mestre uma profissão pública, assim também o democratizar-se das atividades físicas levou à sua profissionalização. [...] Talvez seja este o motivo pelo qual Teodósio tenha abolido as Olimpíadas (MANACORDA, 2010, p. 91, itálico do autor).

Ainda na Grécia, segundo Manacorda (2010), no que se refere à população ateniense, o ginásio – baseado no modelo escolar ateniense – era destinado, num primeiro momento, para a prática da ginástica, exercícios praticados nus, cujo objetivo era o de preparação guerreira. Em um segundo momento, inicia-se a inclusão de exercícios culturais com os estudiosos da retórica e os filósofos, desembocando em uma concepção não dualista entre corpo/alma (mente). Porém, “[...] apesar de um período de euforia da **ginástica** entre os séculos II e III d.C⁴., as exercitações intelectuais, terão a prevalência e a antiga **unidade entre físico e intelectual estaria definitivamente perdida**” (MANACORDA, 2010, p. 92, grifo nosso).

A ginástica na Grécia, segundo Almeida (2005), adquiriu vários significados. Um destaque a ser feito é de que as atividades relacionadas à ginástica faziam parte da educação das crianças e se utilizava de atividades como saltos, natação, corridas, lutas dentre outras. Essas atividades possuíam como objetivo, além do fortalecimento corporal e estimulação da

³ As olimpíadas modernas, modelo de olimpíada que segue até os dias atuais, somente tiveram retorno no ano de 1896. Sua primeira edição ocorreu na cidade de Atenas, na Grécia; possuindo outra caracterização e função social daquela realizada na antiguidade grega.

⁴ Era Corrente, conforme Mataloto e Boaventura, 2009.

inteligência, considerados uma necessidade para que as crianças não se tornassem adultos covardes.

No que diz respeito à Roma Antiga, segundo Manacorda (2010), com o desenvolvimento civilizatório, as práticas corporais foram inseridas junto às letras, a educação moral e cívica, ocupando um importante local de destaque perante as demais atividades. “[...] deveremos dizer que a educação física, que preparava o futuro cidadão para o uso das armas na defesa da própria pátria (e na ofensa à pátria alheia), era o principal e mais importante aspecto da formação do homem” (MANACORDA, 2010, p. 128).

É interessante buscar pistas para a elaboração de respostas, por exemplo, no império romano, sem deixar de lado, nas análises, a referência da sua estrutura fundiária. O ócio nessas sociedades opressoras era - e continua sendo- apenas para as castas privilegiadas que desprezavam o trabalho manual, por isso elas participavam dos jogos, como ocupação nobre, enquanto descansavam da guerra. A forma atlética dessas atividades envolvia significados agonistas e competitivos que se relacionavam com a realidade da atividade guerreira que aquelas castas realizavam. Observa-se, também, que as mulheres não praticavam atividades agonistas nem presenciavam os jogos. Aos trabalhadores restou-lhes a atividade lúdica via imitação competitiva de atividades laborais e ou bélicas conhecidas pela tradição. O surgimento da atividade reflexiva do homem lhe permitiu modificar as imagens ideais, o projeto das coisas, sem modificar a coisa mesma, desse modo pode transformar em jogos essas atividades laborais, essencialmente criadas como objetos de necessidade e de ação (TAFFAREL, ESCOBAR, 2009a, s/p).

As atividades básicas de corrida, equitação, lançamento de dardos e flechas eram exercícios que objetivavam a preparação para a guerra; mesmo demonstrando certa equivalência ao uso grego, essas atividades, em Roma, possuíam suas especificidades. Os exercícios eram realizados na cidade, às margens do rio Tibre e destinados ao deus da guerra, Marte; sendo exercícios de cunho militar, como cita Manacorda (2010).

Segundo o autor, o treinamento físico-militar e a oratória política sofrem fortes influências gregas. Desse modo, o que era fundamento exclusivo dos cidadãos foi dando espaço ao profissionalismo dos atletas, gladiadores, servos e estrangeiros; assim, foram se estabelecendo novas relações e perdendo a prerrogativa restrita aos homens livres.

Vale ressaltar aqui o percurso histórico no qual o circo está inserido nesse contexto. As origens do circo, como já foi exposto, encontram-se nas diversas modalidades que se tornaram clássicas e que hoje compõem o espetáculo circense, mas que datam milhares de anos, nos vestígios de pinturas milenares nas civilizações antigas. Porém, o modelo que foi se delineando

historicamente até então aponta suas raízes nos hipódromos e nas Olimpíadas gregas, nos anfiteatros, estádios e circos imperiais da Roma antiga, segundo Bolognesi (2003).

No contexto da Idade Média, como assevera Manacorda (2010), com a recusa dos bárbaros à concepção de educação fragmentada entre o dizer e o fazer, as letras e o valor, o *épea* (palavras) e o *érga* (ações), baseada no sadismo pedagógico, que se utilizava a repressão e pancadas como ferramentas e métodos para educar, a atividade física dos jovens era pautada no treinamento de guerreiros. Assim, o modelo educacional deste período passa a predominar atividades de caça, equitação, conhecimento das leis.

Essa época, por sua vez, foi considerada o período das “trevas”, marcada pelo misticismo católico, que conjecturava que as práticas corporais circenses e teatrais realizadas nas praças e feiras enquanto abomináveis, pecaminosas, o que fez com que os praticantes passassem a ser perseguidos e obrigados a adotarem o nomadismo. Lembremo-nos aqui da cisão corpo/alma; o primeiro como o recipiente do pecado e o segundo, aquilo que nos aproxima de Deus.

Segundo Paraíso (2010), mesmo com o desprestígio das práticas corporais, na Idade Média, a acrobacia logrou êxito nos palácios dos reis, nos castelos feudais e nas próprias cidades medievais, mas, por outro lado, não era uma objetivação acessada pela população subalterna. Os acrobatas profissionais que, por sua vez, mantinham a sua existência garantida mediante o seu trabalho tinham a finalidade de proporcionar a diversão dos senhores feudais e cidadãos.

Essas atividades, ensinadas de geração em geração, ocasionam a formação de companhias e grupos mambembes. Esses trabalhadores circenses, mesmo sendo artistas, ainda assim se encontram entre aqueles que dependem prioritariamente do seu esforço físico para garantir a sua existência. Agora não mais produzindo diretamente os seus meios de subsistência, mas sim o produto diversão (TEIXEIRA, MAGALHÃES, 2011, p. 98).

Porém, é na baixa Idade Média, segundo o autor, que a educação guerreira de antes vai perdendo seu espaço e dando lugar a uma educação cavaleiresca, na qual são atribuídos aspectos também intelectuais, em que a honra e a moral do cavaleiro tornam-se mais importantes que a própria força física.

Além da evidente aculturação, espontânea e também institucionalizada, ao modo de vida dos castelos e das cortes, a preparação para a técnica da guerra e da política se efetua, segundo a tradição, após os primeiros cuidados da mãe e da nutriz, em geral sob a direção de um adulto que agrupa os meninos nobres e os treina em jogos de valentia, com bolas ou varas e com exercícios como arremesso de pedra, o primeiro manejo de armas e o cavalgar. Aos quinze

anos, normalmente, o adolescente tornava-se pajem ou escudeiro junto a algum cavaleiro experiente, que ele seguiria como mestre; aos vinte anos, terminada sua educação, era proclamado cavaleiro numa cerimônia solene em que recebia, junto com uma ofensa física ou pancada de que não devia se vingar; as armas para o uso na sua vida milícia (MANACORDA, 2010, p. 196-197).

É nesse sentido que a educação cavaleiresca – educação cortês, a formação do “homem gentil” – passa a ser base das atividades físicas da baixa Idade Média em diante. Educação essa que visa uma formação plena para exercer o poder, em outras palavras, uma educação que forma a classe dominante para controlar a classe dominada. A arte cavaleiresca é, segundo Manacorda (2010), considerada a sétima arte para a classe dominante que, por sua vez, possuía sete habilidades básicas: “[...] nadar, cavalgar, lançar dardo, esgrimir, caçar, compor versos e jogar xadrez” (MANACORDA, 2010, p. 233), além da preservação da higiene, boas maneiras e bons costumes.

Na Idade Moderna, com o advento do Renascimento, a educação física passa a ocupar um papel importante no processo de disciplinarização dos trabalhadores. As orientações das ciências positivistas fazem parte da consolidação da educação física e a ginástica tem um papel preponderante nesse processo, como abordaremos melhor no próximo capítulo.

Antes de analisar esse processo ao qual a ginástica positivista se delineou na construção e consolidação da educação física, nos coube investigar a gênese do circo, com a finalidade de entender, na radicalidade, o surgimento e a forma que se deu o processo de transformações desse fenômeno e como este se apresenta hoje.

1.2 A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DO CIRCO

Nesta seção, procuramos investigar a maneira em que se deu o desenvolvimento histórico do circo. Nos baseamos em pesquisas que tratam da história dessas objetivações humanas e suas especificidades no interior de cada forma ao qual o circo foi produzido. Desse modo, a nossa tentativa foi de articular como se dão as condições de vida e de aprendizagem dos conhecimentos circenses em cada segmento diferente de circo.

1.2.1 O circo na Antiguidade

O circo da antiguidade possuiu uma outra dimensão do que conhecemos hoje como circo.

As atividades para atender às necessidades lúdicas e agonistas eram inseparáveis dos objetivos de dominação pois, no **circo** e nos jogos de atividades atléticas e agonistas - **nos quais encontram-se as raízes dos nossos jogos olímpicos** - afirmava-se a dominação ideológica. O objetivo, via entretenimento/diversão, era o de adormecer as consciências e inculcar valores implícitos nos interesses da classe hegemônica (TAFFAREL, ESCOBAR, 2009a, s/p, grifo nosso).

O malabarismo, a contorção, os números de equilíbrio ou força, os saltos e a pirofagia foram de suma importância nas civilizações egípcias e indianas, por representar festejos e por fazer parte de espetáculos sagrados, principalmente na Índia. Na Grécia eram modalidades olímpicas. Entretanto, na Antiguidade, o auge do circo ocorreu em Roma, com as atividades apresentadas de maneira mais sistematizada em anfiteatros. O circo romano era o espaço no qual era comum o combate entre gladiadores, brigas entre homens e animais, exposição de animais exóticos, malabaristas, engolidores de fogo, dentre outros.

Nas Olimpíadas, “[...] expunham os atletas em disputas acrobáticas, no solo, em corridas e saltos, ou em aparelhos que permitiam a evolução do corpo no ar, em barras e argolas” (BOLOGNESI, 2003, p. 24). No hipódromo, eram expostos os resultados de guerras, com a captura dos adversários vencidos, além das exibições de animais exóticos como prova de bravura. Nos anfiteatros romanos, era comum combates entre gladiadores, que estavam intimamente ligados à religião e ao sadismo cristão, uma vez que, esses lutadores eram homens condenados à morte, por isso, deveriam lutar até morrer. Os estádios eram destinados aos jogos atléticos e possuíam similaridade aos jogos gregos. O circo romano, inicialmente previsto para apenas um dia do ano, também estava relacionado às questões religiosas e se configurava como uma política pública do Estado romano, portando, expressava seu caráter utilitário-político.

A organização espacial do circo romano adequava-se ao exercício das formas simbólicas reais e ideais. O circo-hipódromo era a principal arena para realização de importantes eventos sociais, tais como a corrida dos carros e as cerimônias imperiais. **Ele era um dos espaços privilegiados no qual se efetivava a relação de soberano com os seus súditos.** A planta elíptica alongada do Circo Máximo, que comportava em seu centro uma série de símbolos, dentre os quais se destacava o obelisco, evocava os motivos religiosos dos rituais públicos (BOLOGNESI, 2003, p. 28, grifo nosso).

O auge do circo romano foi com a criação do Circo Máximo. Segundo Oliveira Ramos (2016), um incêndio devastador, sob o regime do imperador Nero, deixou parte de Roma destruída e o Circo Máximo em ruínas, onde foi construído posteriormente o Coliseu de Roma.

No Coliseu cabiam 87 mil espectadores com uma arena de 200 metros por 187 de largura e de aproximadamente 53 metros de altura. O novo grande monumento do Império Romano realizava apresentações excêntricas e diversas como exposição de homens nórdicos gigantes, animais exóticos, homens cuspidores de fogo, grandes grupos de acrobatas e batalhas de gladiadores entre si e contra animais [...] (OLIVEIRA RAMOS, 2016, p. 15).

A queda do Império Romano e a crise que assolava o império, período em que a sociedade era baseada no escravismo – modo de produção em que as forças produtivas e as relações de produção possuíam uma vinculação de domínio por parte do senhor e subordinação por parte do escravo –, trouxeram mudanças no modo de produção. As necessidades materiais e culturais foram acompanhando a sociedade e, aos poucos, o modelo de circo romano entrou em processo de extinção nos séculos IX e X, em um período onde o feudalismo passou a ser base econômica, caracterizada pela troca de mercadorias, poder político descentralizado e ascensão do cristianismo.

1.2.2 O circo moderno

Diferente das características do circo da Antiguidade, o circo moderno surge com o rompimento das competições, dando atenção maior à espetacularização das proezas esportivas e utilização de cavalos, contendo as seguintes características:

- a) a habilidade propriamente dita, quando o artista domina a acrobacia, o trapézio, o equilíbrio, os truques de magia e prestidigitação, o controle sobre feras etc.;
- b) a coreografia, que confere às habilidades individuais ou coletivas um sentido na evolução temporal e espacial;
- c) a música, que contribui para a eficiência rítmica dos elementos anteriores;
- d) a indumentária, que completa visualmente o propósito maior do número;
- e) a narração do Mestre de Pista, que se converteu em ingrediente especial para a consecução do tempo dramático, enfatizando os momentos da apresentação, o seu desenvolvimento, o clímax e o conseqüente desfecho (BOLOGNESI, 2003, p. 30-31).

É consenso entre os pesquisadores circenses, Torres (1998 apud MAEKAWA, 2006), Duarte (1993), Bolognesi (2003), Duprat (2004, 2007), Castro (2005), Silva (1996, 2003), Figueiredo (2007), Ávila (2008), Gonçalves e Lavoura (2011), Oliveira Ramos (2016), que a criação do circo moderno é atribuída ao suboficial da cavalaria inglesa Philip Astley.

Em meados dos anos 1770 em Londres, por meio de espetáculos essencialmente equestres com a inserção de apresentações de saltimbancos, funâmbulos, equilibristas e

palhaços. Essa união, entre cavaleiros e saltimbancos, possibilitou a fusão da cultura erudita com a cultura popular grotesca.

No modelo de circo nesse período é que se insere a arquibancada com o picadeiro redondo medindo 13 metros de circunferência, em forma de anfiteatro e em local fechado. Era caracterizado pela tradição militar, possuindo as batidas dos tambores, os uniformes e vozes de comando característicos dos militares. Diferentemente do circo de hoje, os primeiros circos eram permanentes e se situavam nas grandes cidades, possuindo como público, na sua maioria, aristocratas e a ascendente burguesia.

Os primeiros espetáculos de circo eram uma mescla de teatro e picadeiro de equitação, apresentando pantomimas, melodramas, burletas, que aconteciam num palco montado ao fundo, e números circenses que se passavam no picadeiro. Um espetáculo no circo de Astley, nos primeiros anos, durava de 5 a 6 horas. Na primeira parte, os números circenses com equilibristas, aramistas e, principalmente, cavalos e mais cavalos. Na segunda parte, melodramas e pantomimas e, especialmente, os hipodramas. Estes últimos eram os espetáculos típicos de circo, com um enredo que se baseava na perícia dos cavaleiros e de seus cavalos (CASTRO, 2005, p. 55).

Segundo Bolognesi (2003), por volta de 1830 se intensificou a tendência aristocrática do circo, criando-se a Alta Escola, destinada aos ensinamentos equestres que valorizava a elegância da montaria. A educação cavaleiresca proporcionou ao novo público burguês à apropriação estética e ética da rigidez da disciplina do domínio sobre o corpo humano e em relação ao animal, mediante saltos e acrobacias, com roupas despojadas e apropriadas para a realização dos exercícios em movimentos complexos com a utilização dos cavalos.

No auge do circo moderno, o primeiro a utilizar o termo circo foi Charles Hughes, com o *Royal Circus* segundo Torres (1998 apud MAEKAWA, 2006), Duarte (1993), Bolognesi (2003), Duprat (2004, 2007), Castro (2005), Silva (1996, 2003), Figueiredo (2007), Gonçalves e Lavoura (2011), Oliveira Ramos (2016). O precursor do circo moderno, Astley, preferia a denominação de Anfiteatro (Anfiteatro Astley, como era conhecido). Somente em 1807, Antonio Franconi, inspirado na Roma antiga, sugeriu que o conjunto desses novos espetáculos fossem denominadas de circo, justamente por se referir à ideia de círculo, distanciando-se das características que marcaram o circo romano, segundo Bolognesi (2003).

Ainda segundo o autor, com o fim das guerras napoleônicas e o grande número de excedente de cavalos, o processo de formação de trupes errantes conduzidas pelos saltimbancos foi crescendo. Além da manutenção dos números com os cavalos, isso possibilitou maior locomoção dessas companhias. A partir da relação entre essas trupes e a arte popular das feiras

é que surge o espetáculo circense no qual conhecemos hoje, através da junção com a música, o teatro e a dança.

Essa união acabou modificando a configuração do circo moderno no século XIX, possibilitando o nomadismo dos artistas, distanciando-se, assim, do sedentarismo da nobreza e da aristocracia. Isso proporcionou maior diversidade nos espetáculos, sobretudo por carregar consigo as artes cênicas e colocando maior protagonismo na espetacularização do corpo humano: “[...] o espetáculo circense expôs e valorizou as sutilezas da anatomia humana, quer seja pela via do sublime quer pela do grotesco” (BOLOGNESI, 2003, p. 44).

1.2.3 O circo tradicional no Brasil

No que se refere ao circo, desde o século XVIII no Brasil, há registros de ambulantes nas feiras e em festas religiosas, geralmente ciganos oriundos da Europa, realizando números circenses (CASTRO, 2005; BOLOGNESI, 2003; SILVA, 1996, 2003). No início do século XIX, com o número alto de imigrantes europeus na América do Sul, os saltimbancos, ciganos e famílias circenses foram os responsáveis por disseminar as artes do circo, canto, drama, comédia, dança, ilusionismo, dentre outras atividades.

Baseado nos circos europeus e incorporando mudanças advindas de experiências adquiridas por onde se passava, “[...] em 1834 tem-se, pela primeira vez, o registro da chegada ao Brasil de um circo formalmente organizado, o de Giuseppe Chiarini” (SILVA, 2003, p. 38).

É importante ressaltar aqui esses dois elementos que vieram da cultura circense europeia: o nomadismo e a importância da família. O caráter nômade presente nos grupos mambembes que circulavam na Europa e que também começaram a circular no Brasil, junto com a já citada invenção das grandes lonas, como estrutura deslocável, favoreceu não só a vinda dos artistas e dos circos, mas também fez com que estes se espalhassem pelas diversas regiões do país (OLIVEIRA RAMOS, 2016, p. 21).

O circo tradicional ou circo-família acaba se consolidando no Brasil, geralmente formado pelos imigrantes europeus descendentes de saltimbancos que fugiam de guerras ou eram perseguidos e impedidos de realizarem seus trabalhos na Europa.

As famílias que se dedicavam à atividade circense no Brasil envolveram todos os seus membros na realização do espetáculo. Mais ainda: **se o espetáculo era familiar, também o eram as formas de ensino e aprendizagem**. Essa prática, com o passar dos anos, consolidou algo que talvez seja típico do circo brasileiro, isto é, a ideia de tradição circense. Desde cedo a criança era iniciada nas modalidades circenses, de modo que sua formação (como artista e cidadão) se dava, prioritariamente, debaixo da lona. Essa formação não

conduzia à especialização em um determinado tipo de número. Ao contrário, a educação no interior do circo buscava a totalidade, desde o montar e desmontar da lona, até as proezas dos números artísticos. Por preferências e habilidades particulares, as famílias foram se dedicando a números específicos. Porém, mesmo nesses casos, a transmissão do saber circense incluía os ensinamentos necessários à sobrevivência dos espetáculos e da família (BOLOGNESI, 2003, p. 47, grifo nosso).

Segundo o autor, essa formação circense, que permeia até os dias atuais em algumas companhias, além de ser uma das formas de manutenção e continuidade da cultura circense, foi uma via de vitalidade dos trabalhadores do circo: “[...] o circo brasileiro encontrou no nomadismo o seu principal meio de sobrevivência” (BOLOGNESI, 2003, p. 48).

O circo brasileiro teve forte influência do circo europeu, porém um dos maiores símbolos do circo moderno, o cavalo, era pouco utilizado. O que predominava, segundo Bolognesi (2003), era justamente a pluralidade artística dos saltimbancos e habilidades artísticas corporais dos ambulantes. Somente no século XX é que os circos brasileiros incluem com maior frequência nos seus espetáculos a utilização de animais, hoje não mais utilizados em território nacional.

A atividade artística do circo tradicional no Brasil, que prosperou principalmente no início do século XX, com a chegada dos imigrantes, se caracterizava, inicialmente, pelo fato dos artistas terem um papel principal nos espetáculos e a participação dos animais, com o passar dos anos, tendendo a desaparecer. Trata-se de um artista mais polivalente, ou seja, realizando diferentes modalidades, ou, como diriam nos circos tradicionais, “variedades”, que são os diferentes tipos de técnicas circenses, como por exemplo: malabaristas que fazem acrobacias, acrobatas que são palhaços, palhaços que são músicos, trapezistas que fazem ballet, entre outras coisas, complexificando o trabalho no circo (ÁVILA, 2008, p. 26).

O circo, segundo Ávila (2008) e Castro (2005), é entendido como uma instituição que utiliza das atividades circenses historicamente elaboradas. Logo, o circo compreende a forma exterior e espacial, caracterizada pela lona colorida; ou seja, refere-se ao gênero do espetáculo, à casa na qual ocorre o espetáculo. Já as atividades ligadas ao circo, “atividades circenses”, correspondem às funções e conteúdo das ações produzidas pelos artistas como o malabarismo, a acrobacia, a pirofagia etc.

Assim, concebemos o circo tradicional como uma instituição, com um conjunto de regras e normas sociais próprias que, ao longo do tempo e do espaço, reafirma sua unidade comunitária, mas também nos detemos nas tendências que estão surgindo, incorporam a atividade circense a outros contextos artísticos (teatro, dança e música) relacionados ao modo cultural

urbano contemporâneo, com práticas espaciais diferentes dos circos tradicionais [...] (ÁVILA, 2008, p. 5).

Segundo Pimenta (2009), poucas cidades brasileiras possuíam casas de espetáculos para dar suporte ao espetáculo circense. Para que os artistas circenses dessem continuidade ao nomadismo e migrassem de cidade a cidade, a solução encontrada foi a utilização do circo de beco ou circo de tapa-beco. Este consistia em “[...] uma estrutura bastante rudimentar que consistia no fechamento de um beco, na metade de sua profundidade, por um pano esticado. Os artistas aguardavam no fundo do beco e apresentavam seus números à frente do pano” (PIMENTA, 2009, p. 13).

Segundo a autora, esse modelo arquitetônico do circo de tapa-beco foi o mais utilizado até a década de 1970, quando se inseria o sistema de circo pau-a-pique, “[...] configurado pelo fechamento de uma área circular com uma espécie de muro feito de ripas de madeira e galhos, unidos por cordas ou pregos, geralmente recoberto por tecido, visando impedir completamente o acesso visual ao público não pagante” (PIMENTA, 2009, p. 14).

O circo de pau fincado, segundo Pimenta (2009), possuía material fixo que acompanhava as companhias de circo nas viagens. Foi também onde surgiram as arquibancadas de madeira e a cobertura que, antes parcial, passou a ser total, com lonas de algodão, pois as lonas plásticas impermeáveis eram caras até mesmo para as grandes companhias. Muitos circos improvisavam a confecção da impermeabilidade encerando as lonas de algodão. A iluminação era feita com lampiões a gás ou querosene.

Apenas no final do século XIX e começo do século XX, com o desenvolvimento da malha ferroviária no Brasil, complementada pelo transporte ainda em carroças em determinados trajetos, estruturou-se e difundiu-se o *circo de pau fincado*, modelo que coexistiu inicialmente com o *circo de pau-a-pique* e que perdeu por muitas décadas (PIMENTA, 2009, p. 16, itálico da autora).

No ambiente do circo tradicional, uma característica corriqueira destacada por Silva (1996, 2003) era o número de pessoas que fugiam com as trupes circenses. Essas teriam de se adaptar e ajustar ao modo de viver do circense, ou não seria possível acompanhar o circo. Porém, essas pessoas também possuíam características de vida diferentes e, ao mesmo tempo, também modificavam o próprio modo de viver dos circenses, num movimento complexo de transformações dos modos de vida: “[...] o espaço externo do artista muda com as influências externas, mas a forma de trabalho e de organização se mantém” (SILVA, 1996, p. 49). Aqueles

que fugiam com os circos, logo iniciavam seu processo de formação e aprendizagem no cotidiano circense.

A integração como membro do circo-família tinha o aprendizado como condição de permanência. Neste momento ainda não havia profissionais que não fossem “artistas completos”, ou seja, naquela época não havia “especialistas” que só realizavam uma função; menos possível ainda era alguém viver no circo como um simples “apêndice” ou “agregado” (SILVA, 1996, p. 74).

A organização familiar dos circenses, de caráter nômade, com transmissão de saberes baseados na oralidade, possui peculiaridades na forma de viver que se distingue da concepção de família imposta pela ideologia burguesa, tanto no modo de habitação como nas relações estabelecidas no caráter do trabalho. Porém, mesmo assim, não escapam das relações patriarcais historicamente estabelecidas pelas ideologias dominantes.

A divisão sexual do trabalho, apesar das peculiaridades distintas das relações monogâmicas hegemônicas, era pautada no modelo patriarcal, sob a liderança do chefe da família, o homem. Por outro lado, às mulheres, mesmo sendo “geradoras” dos filhos e responsáveis pelas atividades domésticas, não lhes cabiam meramente o papel de esposas e mães ou de ocupar uma posição coadjuvante na organização familiar circense. Do mesmo modo que os homens desempenhavam outras funções além de serem artistas, as mulheres exerciam, além das atividades matriarcais, o papel de tornar-se artistas. O que não diminuía a opressão historicamente imposta às mulheres.

A exemplo disso, Castro (2005) infere que no circo tradicional havia um preconceito estrutural no qual as mulheres não poderiam suprir a função dos palhaços e, quando eram, relegavam-se a um papel secundário nessa modalidade circense, ou, tinham de se esconder nas maquiagens e fingir ser um palhaço com identidade masculina. Afinal, quem já viu uma palhaça no circo⁵?

A autora aponta que a mulher só vem assumir a posição de palhaça, no Brasil, a partir dos anos 1990. Mesmo assim, a personagem da palhaça era trabalhada no gênero masculino: “[...] acredito que a primeira brasileira a se assumir palhaça foi Angela de Castro. [...] Fascinada pelas possibilidades da comicidade clownesca criou o Souza. Figura completamente idiota, o Souza é um cara simples, que entende as coisas de um jeito muito peculiar” (CASTRO, 2005, p. 221).

⁵ Para mais informações referentes à inserção feminina na condição de palhaça consultar Santos (2014) e Ferreira da Silva (2015).

Silva (1996) destaca que tradicional no circo não significa, necessariamente, a representação do passado no presente. Assim, o tradicional no circo representa uma forma de viver, no qual o conjunto de conhecimentos orais são transmitidos de geração a geração, resgatando os saberes dos seus predecessores, de modo que “[...] o aprendizado tinha de conter tudo o que garantisse à pessoa ser um artista de circo. O ensinar e o aprender contêm a ideia de que o geral e o específico nunca poderiam estar separados nas atividades do circense” (SILVA, 1996, p. 75). Nesse sentido, o ambiente familiar do circo era a única forma na qual era possível a transmissão de conhecimentos circenses.

O circo-família, portanto, indica um modo de viver e de construção de conhecimento circense que é transmitido através de gerações. Os membros das famílias circenses faziam parte de toda a estrutura organizacional do circo constituindo relações sociais e de trabalho específicas de acordo com o cotidiano nômade levado pelo seu modo de vida. As funções, como por exemplo, as de artistas, vendedores ou “peões”, eram, muitas vezes, compartilhadas (OLIVEIRA RAMOS, 2016, p. 24).

As crianças, que exerciam funções laborais tanto de vendedores de alimentos quanto de artistas nos interiores dos circos, representavam a certeza da continuidade desses conhecimentos. Além disso, aprendiam instrumentos musicais, dança, línguas estrangeiras, matemática, dentre outros. Porém, não possuíam acesso à educação formal e sua formação era dada nas relações de trabalho com as atividades ligadas ao circo.

Segundo Silva (1996), o artista mais velho era responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do básico para as crianças com idades entre quatro e sete anos e sua estreia na carreira profissional se dava entre os sete e quatorze anos.

Nesse processo, continua a autora, até mesmo as punições não possuíam interferências dos pais e, entre os adultos, eram ainda mais rigorosos e severos os métodos educacionais. Possuíam até mesmo castigos físicos, sendo justificados e acatados sob o argumento de que o erro poderia levar o artista à morte. Esse era um trabalho que não possuía remuneração, sendo uma prática natural da vida circense. Somente a partir da década de 1910, com a inserção do teatro na composição do espetáculo circense é que inicia a contratação e remuneração dos chamados “ensaiadores”.

O modo adequado de tratar os aspectos econômicos referentes à inserção da criança no circo-família é situá-la no conjunto que articula a organização do trabalho e o processo de socialização/formação/aprendizagem. Deste ponto de vista, fica claro que a formação e a aprendizagem do circense deve ser entendida como a reprodução de um modo de vida (SILVA, 1996, p. 61).

Desse modo a configuração tradicional do circo respaldou-se na polivalência da divisão social do trabalho, portando na família, a base da constituição indispensável das relações sociais da vida no circo.

Mesmo o circo tradicional sendo enquadrado como uma “empresa familiar”, esta diferencia-se das especificidades das empresas capitalistas justamente por conservar sua característica nômade, além de possuírem o meio de sobrevivência dos seus membros objetivos distintos daqueles que acumulam os lucros dos trabalhos não pagos pelo patrão aos trabalhadores. Assim, o valor produzido pelo tempo de trabalho do circense difere-se daquele produzido pelo trabalho do trabalhador de uma empresa patronal capitalista, mesmo está sendo de caráter familiar.

Essa característica se dará, segundo Silva (1996), pelo menos, até as décadas de 1950-1960, quando a configuração econômica familiar deixa de ser hegemônica.

Vale ressaltar, segundo Silva (1996), que desde o final do século XIX alguns circos tradicionais contratavam famílias-artistas, mas suas relações não eram apartadas de um caráter polivalente nas relações de trabalho. Esses contratos eram de caráter verbal.

O proprietário do circo, mesmo quando só trabalhava com sua família ou com artistas contratados, sempre foi, desde a origem do circo como tal, denominado de “diretor”, aquele que dirigia e administrava tanto o circo quanto o espetáculo. Mesmo que este papel fosse desempenhado coletivamente na maior parte do cotidiano do circo, é ele quem realiza contratos, faz o “programa” do espetáculo. Enfim, para os artistas, da família ou não, ele é o “chefe do clã”, sua autoridade era reconhecida e presente. Além de contratar artistas, cabia a ele indicar quem seria o capataz – aquele que comandava a montagem e desmontagem do circo; como também quem seria o “mestre-de-pista” – aquele que apresentava, comandava e organizava todo o trabalho durante os espetáculos. Esta função de “mestre-de-pista” ou mesmo de capataz, muitas vezes era executada pelo próprio dono do circo (SILVA, 1996, p. 72).

A partir das três últimas décadas do século XX, segundo Bolognesi (2003), a organização familiar do circo passa por modificações e a constituição familiar vai perdendo espaço para as organizações das grandes companhias circenses.

Como consequência, o caráter polivalente do trabalho dos circenses entra em decadência. A divisão social do trabalho no circo se aparelha ao sistema capitalista e é notável a intensificada especialização dos trabalhos, baseando-se, principalmente, no modelo taylorista-fordista. Assim, aos artistas não mais cabiam a montagem e desmontagem do circo, trabalhar com a secretaria, bilheteria, mecânica, eletricidade, transporte dentre outros; mas sim o

empenho e dedicação exclusiva no seu número artístico e nos cuidados com os seus respectivos aparelhos.

Podemos observar que certa complexificação das relações com a divisão social do trabalho (artistas, roteiristas, diretores, cenógrafos, estilistas, administradores, camareiros, maquiadores, entre outros) passou a se tornar mais evidente entre as companhias. Essa é uma das características da modernização e do modo de produção capitalista, fundamentadas em modelos fordistas de racionalização do sistema produtivo, incrementado por novos elementos descritos como “pós-fordistas”: força de trabalho capacitada e polivalente, ou “[...] especialização flexível” [...] (KRONBAUER, NASCIMENTO, 2017, p. 583).

Outra característica que marca essa fase das relações entre os trabalhadores circenses é a exploração da força de trabalho que o modo capitalista impõe e, geralmente, não possibilita garantias mínimas de direitos trabalhistas ou previdenciários, além dos baixos salários:

Os artistas, de modo geral, ainda se organizam em torno de trupes familiares. Muitas dessas famílias brasileiras foram proprietárias de circos em um passado recente e abandonaram a iniciativa empresarial para se dedicar somente à prática artística. Elas ainda mantêm o vínculo nos quais os formaram. [...] apesar de as grandes companhias circenses adotarem o modelo empresarial, a política de contratações que exercem não contempla as mínimas garantias trabalhistas. Prevalecem, ainda, os contratos verbais, com vínculos precários, suscetíveis de um rompimento a qualquer hora. [...] não têm uma espécie de garantia ou previdência social. No geral, os salários oferecidos são baixos (BOLOGNESI, 2003, p. 49-50).

1.2.4 O circo-teatro

Duarte (1993), Silva (1993, 2003), Bolognesi (2003), Castro (2005) e Pimenta (2009) afirmam que entre o fim do século XIX e os primeiros anos do século XX os espetáculos circenses passaram por uma experiência cênica maior, possibilitando a criação da vertente circo-teatro, consolidada na Argentina em 1884, com a experiência do palhaço Pepino, representado por José Podestá. Porém, deve-se ter o cuidado ao tomar uma única experiência como critério taxativo da criação do circo-teatro, visto que as mudanças estavam ocorrendo em várias companhias no mundo todo. Um exemplo citado por Castro (2005) foram os artistas revolucionários da União Soviética, que emergiram nos estudos das artes circenses e artes cênicas.

O termo *Circo-Teatro* é muito próximo do termo *Teatro-Circo*, empregado para designar aquele tipo de espaço, com picadeiro e palco, na Argentina, país por onde Albano excursionara antes de vir para o Brasil. Entretanto, apesar de

Albano ter sido o primeiro empreendedor privado a investir na construção de um espaço com tais características, o uso de teatros para espetáculos circenses híbridos, como vimos, já ocorria por todo o país (PIMENTA, 2009, p. 32, itálico da autora).

Silva (2003) assinala que o primeiro a colocar picadeiro junto com palco no Brasil foi Albano Pereira e, em 13 de agosto de 1975, foi o dia da inauguração do primeiro circo-teatro particular da América Latina, sem incentivos governamentais. As programações mesclavam a ginástica, a utilização de animais, como cachorros e cavalos adestrados, além das pantomimas, que passaram a protagonizar os espetáculos.

Os pavilhões eram o modelo arquitetônico que constituiu o circo-teatro:

Os pavilhões eram circos estruturados em madeira e folhas de zinco, com distribuição espacial interna muito próxima à de um teatro. O picadeiro foi suprimido nas companhias sem números com animais em seu repertório e um palco retangular passou a ser utilizado para todas as atividades, dos números circenses tradicionais aos musicais e teatrais (PIMENTA, 2009, p. 36).

Segundo Duarte (1993), a nova estruturação do espetáculo circense foi aceita e adotada por várias companhias. Isso se deu concomitante à drástica diminuição na utilização de animais ferozes nos espetáculos, decorrente dos altos custos nos investimentos, manutenção e alimentação das feras; haja vista a crise econômica que assolava as companhias circenses no início do século, a saída foi apostar no circo-teatro:

Dividido em duas partes principais, o espetáculo circense não dispensava os números habituais de acrobacia, funambulismo, magia e mesmo exibição de animais mais comuns e de mais fácil e barato sustento. Porém, a pantomima, parte final importantíssima nos espetáculos do século XIX, ganhou tempo e destaque, além de ocupar-se com a apresentação de textos melodramáticos, envolvendo um maior número de membros da companhia (DUARTE, 1993, p. 275).

O artista que mais se destacou e levou à popularização e consolidação da tendência circo-teatro, segundo Duarte (1993), Silva (1993, 2003), Bolognesi (2003), Castro (2005), Figueiredo (2007), Ávila (2008), Pimenta (2009), foi o palhaço Benjamim de Oliveira, “[...] menino negro, filho forro de mãe escrava, que fuge com o circo e torna-se um artista famoso e querido até pelo Presidente da República⁶. Benjamim gravou discos, fez filmes, frequentou a alta roda intelectual da Capital Federal” (PIMENTA, 2009, p.50).

⁶ Segundo a autora, o Presidente Floriano Peixoto assistiu a um espetáculo do Benjamim de Oliveira, encantou-se pelo trabalho e acabaram tornando-se amigos.

As características das pantomimas geralmente eram constituídas de dramalhões e comédias leves adaptados de romances folhetinescos melodramáticos, utilizando-se de enredos espalhafatosos e exagerados. O modelo clássico do triângulo galã-mocinho-vilão, estilo negativamente aceito pelos críticos do teatro, foi retomado no circo-teatro. (DUARTE, 1993; SILVA, 2003).

De acordo com Pimenta (2009), o auge do circo-teatro brasileiro ocorreu entre as décadas de 1930 e 1950, quando os espetáculos circenses passavam pela apropriação técnica e criativa com uma nova roupagem teatral, cênica e dramaturga. Essa configuração possibilitou aos circenses incluírem a alfabetização na formação das novas gerações, pois iriam necessitar decorar textos; essa era responsabilidade de um adulto do próprio circo ou, como ocorria com frequência, contratando um professor.

Bolognesi (2003) cita a classificação feita por Magnani (1984) de que o espetáculo circense no Brasil se dividia em três categorias: o circo de atrações, o circo-teatro e o circo de variedades. O circo de atrações “[...] é exclusividade dos circos de grande porte e se restringe à arte circense tradicional. O circo-teatro dedica-se a apresentação de dramas e comédias [...]. O circo de variedades busca mesclar as atrações circenses, com shows diversos e até com peças teatrais (BOLOGNESI, 2003, p. 51).

Castro (2005) afirma que os conhecimentos circenses continuaram sendo repassados de geração a geração, mediante treinamentos rigorosos e repetitivos até a década de 1980, muito por conta da vida itinerante, dificultando a sistematização dos conhecimentos. Por outro lado, a autora alega que “[...] o fator preponderante foi o completo desinteresse das elites por um tipo de arte da qual não se extraía nenhum ‘ensinamento moral’, nenhuma ‘mensagem dignificante’. Afinal, o preconceito contra o circo e as artes circenses vem de longa data” (CASTRO, 2005, p. 207).

De acordo Pimenta (2009), com o advento da televisão, em 1950, o circo-teatro passa por instabilidades, pois, além de ter sido modificado os hábitos de lazer dos brasileiros, os melhores atores do circo-teatro migraram para a programação televisiva; o crescimento dos centros urbanos, diminuindo os territórios de fácil acesso, o que dificultava as instalações dos circos; os eventos esportivos também foi outro fator que condicionou a desvalorização do circo, segundo Kronbauer e Nascimento (2017).

Bolognesi (2016) afirma que depois da década de 1970 o circo-teatro passa a declinar e, na década de 1990, considerado extinto, com pouquíssimas companhias dessa modalidade resistindo na região sul do país.

1.2.5 O circo contemporâneo

A despolarização do circo como opção de lazer e as modificações no processo de sociabilização, formação e aprendizagem, desencadearam mais uma crise na forma de conceber a vida no circo. Segundo Silva (2016), o conjunto de saberes tornaram-se hierarquizados e segmentados, visto que os contratos sofreram grandes influências do mercado, mesmo mantendo-se na sua forma verbal, não era mais a família ou o artista os contratados, mas os números ou os especialistas em determinados modalidades. Ligado a isso houve um movimento que dificultou a manutenção da vida itinerante:

Desde a década de 1950, havia uma intenção clara, por parte dos artistas itinerante de lona, de que a geração seguinte não fosse mais portadora dos saberes circenses. O desejo de retirar seus filhos do processo de aprendizagem debaixo da lona foi compartilhado por várias famílias, entretanto, esse movimento não aconteceu a um só tempo: algumas crianças ainda aprenderam a ser artistas e trabalharem como tal, na maioria, em famílias que só decidiram deixar a vida circense pelos idos dos anos de 1970. Entre os que o fizeram antes, nos anos de 1950 e 1960, houve uma maior radicalidade, a ponto de muitas famílias pararem em definitivo com a itinerância e fixarem-se nas cidades [...] (SILVA, 2016, p. 10).

No final da década de 1970 os circenses teriam de produzir suas vidas sob perspectivas diferentes da vida itinerante. A partir dessa necessidade, foram sendo elaborados estratégias de novas possibilidades e começam a surgir as escolas de circo no Brasil e no mundo. Castro (2005, p. 206) afirma que “[...] o circo talvez tenha sido o último segmento artístico a render-se à educação formal. No século XIX foram criados e institucionalizados o ensino da dança, da música, da pintura e do teatro”. Dessa forma:

Ainda na década de 1970, procurando, além de alternativas de sobrevivência, legitimar e formalizar os conhecimentos originários da lona para a qualificação da sua força de trabalho enquanto valor de troca no sistema capitalista, os artistas começaram a se organizar. Nesse contexto, entidades como o Sindicato dos Artistas passaram a ter circenses entre seus representantes e surgiram as primeiras iniciativas para a criação de escolas de circo no Brasil (KRONBAUER, NASCIMENTO, 2017, p. 589).

Essa seria uma tentativa de resolver o problema da falta de artistas, transportar o ensino-aprendizagem historicamente ensinado e aprendido no contexto familiar no circo para uma escola formal. Esse movimento é chamado de circo novo ou circo contemporâneo e consiste na centralidade do corpo nos espetáculos, produzindo novas formas de espetáculo e fazer circense, apropriando-se das artes plásticas, dança, teatro:

[...] chamado de Novo ou, como prefiro, Contemporâneo, é justo. Estamos diante de uma grande e profunda transformação na estética e na estrutura de produção de uma forma de arte que sofreu com um longo período de marasmo criativo. O circo tradicional sofreu de um mal que acomete todas as formas de arte: ao tornar-se clássico, ficou previsível. E este é um pecado imperdoável. O mesmo fenômeno aconteceu com a dança, a ópera, o teatro e a música erudita. A renovação dentro da tradição é muito difícil, tarefa para artistas de grande percepção e sensibilidade. Muito mais fácil é romper com tudo e tentar colocar de cabeça para baixo as regras estabelecidas, instituindo um “Novo Movimento”, algo “revolucionário”, “moderno”, “transformador” [...] (CASTRO, 2005, p. 216-217).

O surgimento dessa configuração refere-se, em especial, ao aparecimento de escolas de circo especializadas, sendo agora possível o ensinamento dessa arte para além dos círculos familiares; ou seja, ampliando o acesso desse conhecimento à humanidade.

Apesar de serem termos de difícil definição, muitos autores entendem o “circo tradicional” como o circo de lona, itinerante e familiar. Do outro lado, o “circo contemporâneo” ou “novo” é entendido como aquele que acontece fora da lona e possui uma linguagem estética distinta dos tradicionais, evitando o uso de animais nos espetáculos e privilegiando o uso do corpo dos artistas (BARRAGÁN, 2016, p. 28).

O pioneiro na disseminação e implantação das escolas de circo para pessoas que não eram de famílias circenses foi o governo soviético, liderado por Vladimir Lênin, no período da Revolução Russa e que viveu uma época de experiência socialista – que levou a extinção das empresas privadas, tornando os meios de produção coletivos, desembocando na estatização do circo.

Como uma das políticas do socialismo são as necessidades culturais da população por completa, o governo resolve criar uma escola de circo no ano de 1921 e convida o diretor de teatro Vsevolod Meyherhold para dirigi-la. Surge, assim, a primeira escola de atividades circenses sistematizada numa época de grande crescimento econômico, principalmente após a Nova Política Econômica (NEP), que tornou a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) uma grande potência econômica e militar na época.⁷

7 [...] Após a Revolução, os palhaços russos procuraram outros caminhos para a comicidade. Essa busca levou-os ao encontro de personagens conhecidas, e Chaplin foi a principal delas. A arte clownesca associou-se à luta política, surgindo a figura do *clown-tribuno*, que participava das marchas populares e também militares. Os russos amenizaram ou até mesmo retiraram por completo a maquiagem característica dos palhaços (BOLOGNESI, 2003, p. 81).

Meyerhold esteve à frente do grupo que criou a primeira escola oficial de circo do mundo, em 1926: a Escola de Circo de Moscou. O projeto inicial era o de capacitar os artistas circenses adequando-os aos novos tempos, capacitando-os para exercerem as funções de artistas da revolução. Mas a Escola de Moscou revolucionou o ensino das artes circenses e a estética dos espetáculos de circo para sempre. Os primeiros anos foram difíceis, os professores não sabiam muito bem como repassar o conhecimento de séculos em áreas tão diversas e específicas para alunos que não fossem seus filhos ou agregados. Foi preciso criar uma nova metodologia de ensino que revolucionasse a relação mestre X discípulo, respeitando a tradição e valorizando o conhecimento, e que, ao mesmo tempo, permitisse e incentivasse a renovação da linguagem, a modernização dos números tradicionais, investisse na experimentação e alcançasse um nível técnico de execução excelente para todos os artistas ali formados. Foi difícil, mas eles conseguiram (CASTRO, 2005, p. 208).

Ferreira (2011) assevera mudanças que ocorreram no campo das artes na efervescência da revolução russa. No teatro, houve uma rejeição à literatura e libertação do ator em relação aos textos escritos. Assim, as ações mudas acabaram valorizando a expressividade teatral. O novo homem, símbolo da revolução, deveria exaltar a força e o vigor frente às máquinas, materializando-se, no campo teatral, a inserção de elementos como saltos, voos, flexões, acrobacias, trapézio; outras características circenses como truques, ventriloquismo, pintura no rosto, figurinos também configuraram importantes fontes e referências para o pensamento do movimento modernista.

O teatro [...] recorria ao imaginário circense para estimular as manifestações dramáticas. O intercâmbio entre as duas linguagens, durante o período, e sua aplicação na cena também já se revelava. O retorno à teatralidade e à tradição popular conduz a experimentações pedagógicas para a formação do ator em consonância com as aspirações da revolução inspirado no potencial do “novo homem” (FERREIRA, 2011, p. 68).

Segundo Castro (2005), os soviéticos investiram em políticas públicas de incentivo à arte. Isso permitiu que as artes circenses se renovassem, possibilitou trabalhar com as mais diversas tecnologias e com o desenvolvimento de movimentos limpos e precisos, consequência da rigorosa disciplina, utilizando-se dos conhecimentos do teatro, ballet clássico, fisiologia, biomecânica.

Moscou formou, e forma ainda hoje, artistas de altíssimo nível técnico e artístico e, por muito tempo, foi a única escola a ter curso de palhaço. Nos primeiros 4 anos os alunos dedicam-se ao aprendizado básico: acrobacia, malabares, equilíbrio, ginástica, ballet e iniciação aos aéreos. Os últimos 2 anos são dedicados à especialização. A cada ano a escola recebe 70 alunos, vindos de toda a Rússia e de países próximos. A seleção é rigorosa e, já nesse

primeiro momento, selecionam-se os artistas com tendência para o cômico. Em Moscou formou-se Oleg Popov, um dos maiores palhaços de todos os tempos, capaz de unir numa mesma gargalhada oriente e ocidente, mesmo em tempos de guerra fria (CASTRO, 2005, p. 208)

No Brasil, segundo Duarte (1993), Castro (2005), Silva (1993, 2003, 2016), Bolognesi (2003, 2016), Pimenta (2009), Oliveira (2016), Figueiredo (2007), Ávila (2008), Duprat (2016), Kronbauer e Nascimento (2017), Oliveira Ramos (2016), o surgimento da primeira escola de circo data de 1978, na cidade de São Paulo, cujo nome era Academia Piolin de Artes Circenses, mas somente funcionou até 1983. Essa foi uma proposta entre artistas circenses e o governo do estado de São Paulo.

Desde 1974, segundo Silva (2016), estava sendo gestada a elaboração de uma escola nacional de circo. Em 1982 culmina a criação da Escola Nacional de Circo, gratuita e subsidiada pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) em parceria com artistas circenses, localizada no Rio de Janeiro, com a intenção de diminuir a marginalização do circo e proporcionar o acesso da arte circense à população. (DUARTE, 1993; CASTRO, 2005; SILVA, 1993, 2003, 2016; BOLOGNESI, 2003, 2016; PIMENTA, 2009; OLIVEIRA, 2016; FIGUEIREDO, 2007; ÁVILA, 2008; DUPRAT, 2016; KRONBAUER e NASCIMENTO, 2017).

No início dos cursos na Escola Nacional de Circo, segundo Oliveira (2016), o projeto político pedagógico era de caráter tecnicista, muito em decorrência da ideologia educacional da ditadura militar. A composição docente da Escola Nacional de Circo era constituída por profissionais vindo de famílias tradicionais circenses, estes possuíam um papel importante na elaboração do projeto político pedagógico e, aos poucos, estavam preocupados em superar o método tecnicista de suas práticas pedagógicas, além de serem responsáveis por organizar espetáculos.

Segundo Oliveira (2016), entre os anos de 2005 a 2013 iniciou o curso profissionalizante Técnico em Arte Circense, subsequente ao Ensino Médio e teve seu reconhecimento por intermédio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Kronbauer e Nascimento (2017) destacam que as bases teóricas da Escola Nacional de Circo tiveram fortes influências das escolas de circo da União Soviética. Consideram, assim, que o processo de formação educacional dentro da escola não acontecia de maneira assistemática, pois havia planejamento, intencionalidade, sequências de aprendizagem, avaliação dos métodos aplicados:

[...] primeiro se ensinava elementos gerais, saltos, piruetas, as técnicas básicas de malabarismo, para depois, quando a criança começasse a demonstrar

interesse ou disposição em certa modalidade, especializar. Essa sistematização bem conhecida pelos artistas e futuros professores da escola, seria incorporada na proposta pedagógica da escola, aliada à uma fundamentação teórica e pedagógica que garantiria a qualidade da formação daquelas crianças (KRONBAUER; NASCIMENTO, 2017, p. 593).

As autoras inferem que em alguns documentos que balizam o funcionamento da escola é possível associar elementos que a aproximam de uma concepção de politecnia, pois era preciso aprender tudo antes de escolher determinado segmento.

Na iniciação às artes circenses, curso destinado a crianças entre 7 e 13 anos, “[...] estavam inclusos conteúdos de ginástica básica e condicionamento físico e a introdução dos alunos a todos os aparelhos, além de conteúdos teóricos relativos à história das artes circenses, técnicas de segurança, manutenção de aparelhos e elaboração de figurinos” (KRONBAUER; NASCIMENTO, 2017, p. 593).

Mais especificamente, o currículo estava organizado por três diferentes grupos de conteúdo: as MATÉRIAS BÁSICAS do artista circense (arame, acrobacia, icários, equilibrismo, equitação, malabarismo, adestramento de animais, trapézio, barras, argola e palhaço); as MATÉRIAS TEÓRICAS (história da Arte e história das Artes Circenses); as MATÉRIAS DE TÉCNICO em espetáculo (administração e secretaria circense, maquinaria, eletricidade, capatazia, sonoplastia, contrarregra, tratamento de animais e primeiros socorros) (KRONBAUER; NASCIMENTO, 2017, p. 594).

Depois dessas iniciativas, as escolas de circo se espalham no Brasil⁸, sendo criada em 1984 a Circo Escola Picadeiro em São Paulo e, em 1985, a Escola Picolino de Artes do Circo, em Salvador na Bahia.

É importante destacar que essas primeiras iniciativas de abertura de escolas de circo, independentemente do formato e de como elas se estruturaram, foram iniciativas de circenses de famílias tradicionais, de pessoas que viviam o circo dia após dia e que acabaram mudando seu modo de vida, fixando-se nos grandes centros. São pessoas que, por fim, buscam dar continuidade à transmissão dos saberes circenses (DUPRAT, 2016, p. 69).

A criação de escolas de circo foi um marco no desenvolvimento das artes. Maior número de pessoas teria acesso aos conhecimentos antes restritos a quem era de circo; possibilitou a mudança da vida nômade do artista para fixar-se em uma cidade; os contratos trabalhistas não

⁸ Para mais informações acerca das principais escolas de circo do Brasil, bem como as suas políticas de funcionamento, acessar o blog <<http://redeescolasdecirco.wordpress.com/escuelas/>> (Acessado no dia 11 de setembro de 2018).

eram mais estabelecidos na base do acordo verbal; além do notável crescimento do número de artistas. Esse modelo de circo é evidente nos espetáculos do *Cirque du Soleil*⁹.

Conforme Gallo (2009) e Silva (2016), concomitante às experiências de escolas de circo, surgem na metade da década de 1980 projetos sociais – financiados pelo governo ou organizações não governamentais – sob o viés educativo, recreativo e do lazer, destinados ao ensino das artes circenses para crianças de baixa renda, com finalidade na formação cidadã. Essas iniciativas são conhecidas como o circo social:

Essas experiências, denominadas amplamente de circo social, privilegiam linguagens artísticas, especialmente a circense. Um circo, entendido como todo o conjunto de saberes presentes em sua elaboração na condição de linguagem, é utilizado como instrumento de aproximação e motivação para com os grupos com que se deseja trabalhar, tendo em perspectiva o seu uso como ferramenta pedagógica de valorização dos diferentes saberes dos educandos, como parte da sua experiência de vida (SILVA, 2016, p. 16).

O Brasil é o pioneiro na esfera do circo social, além de ser o país com o maior número de projetos efetivados, tem reconhecimento internacional e apoio da UNESCO e UNICEF, segundo Gallo (2009).

As propostas pedagógicas dos circos sociais têm o objetivo de desenvolver atividades artísticas e culturais, no âmbito da arte-educação, com o ensino das artes do circo, executando ações capazes de proporcionar o crescimento pessoal e profissional, em uma produção coletiva e com finalidades de estabelecer contrapontos à cultura da violência para crianças em situação de vulnerabilidade social.

Um exemplo de proposta pedagógica é relatado por Gallo (2009):

[...] em consonância com outros Projetos de Circo Social, a proposta pedagógica da Escola Picolino visa juntar informações específicas do campo artístico circense como a história do circo, a história da arte e a fisiologia, além de combinar a aprendizagem de conteúdos artísticos com a aprendizagem de conteúdos didáticos que se relacionam com a educação formal, almejando influir também nas condutas de comportamento dos alunos atendidos (GALLO, 2009, p. 91).

Com a impulsão do debate do circo social, a Escola Nacional de Circo precisou ampliar sua concepção de educação, os conceitos, os conteúdos, visando uma educação pautada na formação integral do artista, construindo um projeto plural, segundo Oliveira (2016).

⁹ Esta é uma companhia circense multinacional e a maior do mundo, criada em junho de 1984 no Canadá.

No mesmo segmento, a constituição da Escola Picolino, que foi criada como profissionalizante, é classificada por Gallo (2009) como uma representante no campo do circo social e possui seu projeto político pedagógico respaldado na pedagogia libertadora de Paulo Freire, além de uma forte presença da ludicidade. A proposta pedagógica é ensinar as artes circenses em seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais, vinculando questões ligadas ao corpo, à espiritualidade, ao ambiente, ao cognitivo e ao afetivo.

Segundo o autor, as técnicas não são consideradas como meros instrumentos pedagógicos, tal qual compreendidos no tecnicismo educacional. Nesse sentido, a finalidade na formação dos alunos na Escola Picolino não pode perder o horizonte do aprofundamento técnico, que, independente de seu caráter profissionalizante ou um projeto do circo social, deve estar presente o ensino da técnica. Assim, além deste caráter técnico, a ideia era desenvolver questões como a personalidade, capacidades e habilidades necessárias à aprendizagem (GALLO, 2009).

Concordamos com o autor nessa perspectiva, sobretudo, na transmissão das formas mais elevadas dos conhecimentos circenses existentes, no seu desenvolvimento técnico. Nesse sentido, faz-se necessário que haja sucessivas aproximações com o objeto, a fim de entender o seu movimento nas contradições da sociedade capitalista (TAFFAREL, 2016). A técnica torna-se, portanto, uma ferramenta pela qual conhecemos, vivenciamos e desvendamos a estrutura da ciência de determinado objeto – do conjunto de atividades da **ginástica circense**.

Gallo (2009) destaca também que as instituições de Circo Social não correspondem à educação formal, mas essas a complementam, como sublinha o autor. Portanto, consideradas instrumentos de educação, formação e inclusão social.

Às vezes, a Escola Picolino se obriga a complementar o papel da família e/ou do ensino básico, acompanhando e apoiando os alunos, no intuito de poder garantir o direito ao estudo. Vê-se, portanto, que a arte-educação na proposta pedagógica da Escola Picolino vem sendo utilizada na tentativa de: superar as dificuldades que os alunos encontram no sistema escolar; superar dificuldades de interação e de inclusão no contexto social; e contribuir para a formação do cidadão, embora o foco principal dessa vertente parta do ponto de vista de que a própria arte é um instrumento de desenvolvimento do ser humano (GALLO, 2009, p. 92).

Podemos notar que o direcionamento da Escola Picolino, em complementar o papel da família ou da educação básica, é dotado de boas intenções. Porém, devemos destacar que esse trabalho representa pouco tempo de efetivação concreto na vida desses jovens, além do número

baixo de jovens assistidos, se considerado o número de excluídos desse processo. Isso não resolverá um problema que é estrutural: a desigualdade social.

Para o autor a proposta da Escola Picolino, de formar indivíduos para o pleno exercício da cidadania, interpenetra os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender.

Segundo Duarte (2001), o lema aprender a aprender foi desenvolvido no seio do movimento escolanovista e construtivista e representa um papel ideológico de manutenção da hegemonia burguesa nas concepções de educação, alinhadas ao projeto político neoliberal, desvaloriza a tarefa que escola possui na transmissão dos conhecimentos objetivos. Enfim, são concepções negativas ao ato de ensinar, desembocando no esvaziamento da educação escolar para a classe trabalhadora.

Consideramos que as ideias pedagógicas contidas nos quatro pilares da educação reproduzem os pressupostos das pedagogias das competências, do neoescolanovismo, do neotecnismo. Isso evidencia que tanto o meio quanto o fim da educação correspondem à preparação para o mercado de trabalho, distanciando-se das possibilidades emancipatórias, além do aparelhamento à lógica mercadológica.

Esse lema orienta a noção de cidadania como instrumento de equilíbrio social ou como emancipação política, na qual os indivíduos gozam de direitos, é de grande valia para a sociedade capitalista. Porém, não é capaz de erradicar as desigualdades sociais, inerentes ao próprio capitalismo, nem é capaz de proporcionar a possibilidade de emancipação humana.

No modo de produção capitalista, as relações mercadológicas que envolvem as práticas circenses intensificaram-se. O que notamos foi, cada vez mais, os crescentes locais destinados para sua realização. Paulatinamente, espaços como academias de ginástica, escolas profissionalizantes, projetos sociais, educação formal, universidades inseriram conhecimentos relativos ao circo, nas suas várias finalidades. Duprat (2016) considera que houve, dessa forma, uma “democratização do circo”.

Por outro lado, consideramos que os conhecimentos circenses ainda estão longe de ser efetivamente democratizados. Mas reconhecemos que se encontra cada vez mais acessível se comparado há 30 anos, especialmente no contexto da educação formal. Assim, inferimos que os estudos, as sistematizações e as produções científicas realizadas até então foram os propulsores no crescimento da quantidade de apropriação e disseminação dos conhecimentos circenses.

Segundo Barragán (2016), as publicações científicas relacionadas às artes circenses antes da década de 1990 apresentavam um número baixo, sendo em sua maioria de países

européus e discutiam questões referentes ao aperfeiçoamento técnico. A partir da década de 1990 foi surgindo um número maior dessas discussões referentes ao circo e educação escolar.

Desde então, o número crescente na produção do conhecimento sobre circo e escola aumentou exponencialmente. Isso fez com que essas atividades estivessem cada vez mais presentes no âmbito escolar. Em decorrência disso, esse tema foi inserido nos currículos escolares e em propostas estatais, sobretudo nas disciplinas de educação física e artes, tanto em atividades curriculares como extracurriculares.

Enfim, entender a gênese, o desenvolvimento dessas atividades, no movimento histórico e nas suas relações com o trabalho, sob modos de produção de vida determinado pela agenda dos dominantes, nos ajuda a propor possibilidades de contribuir pedagogicamente com esse conteúdo na esteira das aulas de educação física como um conteúdo historicamente desenvolvido, que resiste ao tempo, portanto considerado aqui como um conteúdo clássico necessário à humanização. É sobre esse aspecto, de qual tipo de conhecimento deve tratar a educação e a educação física que será abordado no próximo capítulo.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROBLEMA DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, abordaremos questões referentes ao conhecimento de modo geral e ao conhecimento específico da educação física. Para isso, procuramos considerar o conhecimento por um viés ontológico. Consideramos os conhecimentos específicos da educação física - os conteúdos da cultura corporal, requeridos para contribuir no processo de humanização dos indivíduos.

Lukács (2013) considera que a natureza é o meio e o trabalho é o fim no estágio de humanização. Nesse sentido, para a realização desse fim, que regula e domina os meios, necessitamos conhecer e investigar rigorosamente o meio, ou seja, carece ao ser humano os saberes referentes à natureza, no qual deverão apropriar-se tanto para se humanizar quanto para o próprio desenvolvimento da sociedade.

Mesmo nos primórdios da evolução humana, quando os instrumentos ainda eram muito primitivos, como a pedra lascada, era necessário certo grau de conhecimento objetivo das propriedades dos objetos e fenômenos da natureza para que fosse possível colocar tais objetos e fenômenos a serviço da satisfação das necessidades humanas (DUARTE, 2013, p. 29).

É nessa perspectiva da necessidade de conhecer e saber mais a fundo sobre a natureza e seus fenômenos que o trabalho encontra-se intimamente ligado ao surgimento do conhecimento científico, entendendo, desta forma, que “[...] o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (ferramentas etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (pôr do fim)” (LUKÁCS, 2013, p. 57, inserção dos parênteses do autor).

[...] a investigação dos objetos e processos na natureza que precede o pôr da causalidade na criação dos meios é constituída essencialmente por atos cognitivo reais, ainda que durante muito tempo não tenha sido reconhecida conscientemente, e desse modo contém o início, a gênese da ciência [...]. Embora tenha havido, durante muito tempo, apenas consciência prática, uma utilização que teve êxito em um novo campo significa que de fato foi realizada uma abstração correta que, na sua objetiva estrutura interna, já possuem algumas importantes características do pensamento científico. A própria história atual da ciência, embora aborde muito raramente esse problema com plena consciência, faz referência a numerosos casos nos quais leis gerais, extremamente abstratas, se originaram da investigação referente a necessidades práticas e ao melhor modo de satisfazê-las, ou seja, da tentativa de encontrar os melhores meios no trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 59-60).

Leontiev (1978), Engels (2004), Lukács (2013), Marx e Engels (2007, 2011) e Marx (2013) apontam que a essência do trabalho nasce da necessidade de sobrevivência. Por conseguinte, essa atividade vital torna-se produto da própria autoatividade humana, possibilitando estágios novos de desenvolvimento, da autocriação, do autodesenvolvimento, a partir do mundo material (e ideal).

Porém, nas relações capitalistas, “[...] o trabalho, único vínculo que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência, perdeu para eles toda aparência de autoatividade e só conserva sua vida definhando-a” (MARX, ENGELS, 2007, p. 72). Assim, o indivíduo é colocado sob às ordens da divisão do trabalho, que, por sua vez, o determina, o torna unilateral, acabando por deformar a sua formação plena humana.

Por meio da divisão do trabalho, já está dada desde o princípio a divisão das condições de trabalho, das ferramentas e dos materiais, o que gera a fragmentação do capital acumulado em diversos proprietários e, com isso, a fragmentação entre capital e trabalho, assim como as diferentes formas de propriedade. Quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho e a acumulação aumenta, tanto mais aguda se torna essa fragmentação. O próprio trabalho só pode subsistir sob o pressuposto dessa fragmentação (MARX, ENGELS, 2007, p. 72).

Outrossim, o ser humano precisa construir continuamente sua própria existência. Para isso, “[...] em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. [...] E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2013a, p. 11). Conclui o autor que o trabalho não se enquadra enquanto qualquer tipo de atividade, mas sim como uma ação que possui finalidades. Constituindo-se, dessa forma, uma ação intencional e teleológica.

As formas de conhecimento e a expressão de suas objetivações são variadas, mas sempre devem guiar-se pela dimensão da totalidade, tecida em infinitas aproximações com o real por meio de suas processualidades históricas (DELLA FONTE, 2011).

Assim, para uma noção sobre as processualidades históricas que giraram em torno do conhecimento da educação física no contexto escolar, iniciamos nossa discussão com um panorama de como se consolidou a educação física desde seu estabelecimento na escola. Após essa análise, buscamos delimitar qual o conhecimento a educação física trata na escola, a cultura corporal. Por fim, consideramos que o conteúdo clássico é o necessário ao processo de humanização.

2.1 O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA POSITIVISTA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Com a crise do feudalismo e com o advento da Revolução Francesa, protagonizada pela burguesia, a ginástica teve papel fulcral no controle do corpo, utilizando-o como ferramenta importante para o desenvolvimento da modernidade.

Em contraposição ao ascetismo religioso do período medieval, o Renascimento retoma os interesses humanos, valorizando o desenvolvimento completo da juventude. O antropocentrismo recoloca o homem como central, valorizando o belo e retomando a importância do corpo. Para além de preparação do exército, a ginástica assume também a função de fortalecimento da saúde e das “forças físicas” do homem. Traz um novo entendimento e uma nova filosofia sobre os exercícios físicos. De acordo com Langlade e Langlade (1970), o Renascimento foi o período histórico que trouxe “as mais profundas contribuições” em relação a nossa cultura atual, contribuições para a constituição da ginástica como conhecemos hoje. Considera, ainda, que os humanistas italianos dos séculos XIV e XV são os precursores dessa nova tendência que no fim do século XVIII se constituiria na área de conhecimento da Educação Física (PARAÍSO, 2010, p. 37).

No século XVI, segundo Paraíso (2010), são elaboradas algumas contribuições teóricas no que tange à ginástica, além de utilização de aparelhos como o cavalo de madeira, a mesa, a barra fixa, o trampolim, dentre outros, auxiliaram no conhecimento dos mecanismos de movimentos e para o desenvolvimento da agilidade e força. Porém, somente no século XIX é que a ginástica adquiriu em si particularidades que até hoje são expressas.

Nesse processo de constituição da ginástica como a conhecemos, é preciso ressaltar, também, a influência de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e de I. Pestalozzi (1746-1827) no desenvolvimento da ginástica pedagógica e higiênica nos séculos XVIII e XIX. Por um lado, Rousseau defendia que o fortalecimento do corpo era condição necessária para o desenvolvimento da força e de possibilidades do homem, a exercitação do corpo prepara o homem para vida. Por outro, Pestalozzi apontava que o fim da educação era o desenvolvimento da força e das aptidões nas crianças e que os melhores exercícios para isso eram os de domínio dos movimentos e das articulações (PARAÍSO, 2010, p. 44).

No contexto da Revolução Industrial na Inglaterra, caracterizado pelo aperfeiçoamento do trabalho nas fábricas, sendo a época da consolidação do capitalismo, houve uma mudança na vida das pessoas, que desembocou no êxodo rural (movimento em que se desloca para a cidade a população camponesa para trabalhar nas fábricas, aumentando substancialmente a população nas cidades).

Segundo Paraíso (2010) os cuidados com o corpo se tornaram maiores. Assim, em vista das preocupações com as doenças e epidemias, a ideologia burguesa propagou uma educação higiênica e hábitos morais, cabendo à educação física e à ginástica o papel controlador na promoção de uma assepsia social.

Essa nova forma de sociabilização levou à intensificação do dualismo corpo-mente, do trabalho material e intelectual. Nesse sentido, o corpo não mais cabia na sua essência pecaminosa preconizada pelo cristianismo. A partir de então iniciam-se os estudos científicos positivistas que irão balizar as formas mais eficazes de realização das práticas corporais. É nesse contexto que essa cultura se transforma na expressão mercadoria e imprime no novo sujeito a necessidade de economizar sua energia para vender sua força de trabalho de maneira eficiente. Essa perspectiva:

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre a filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia (COLETIVO DE AUTORES¹⁰, 2012, p. 37)¹¹.

O século XIX é o chamado “século liberal”, que defende a liberdade econômica, política, religiosa, no âmbito individual. Assim, o delineamento da atual ginástica “[...] foi sendo forjada, a partir de diferentes contextos de rupturas, desde o sistema de produção da vida feudal, centrado na produção agrícola, ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, com a crescente manufatura e industrialização” (ALMEIDA, 2005, p. 26). A partir dessas condições de vida, com o aumento da jornada de trabalho e o advento da máquina, houve a necessidade de sistematização de atividades físicas que respondessem às novas ordens de trabalho.

A constituição do capitalismo como nova forma social de produzir a vida, gerou, no século XIX, uma situação de degradação social em que ia se expressando cada vez mais a contradição do capital: riqueza e miséria. Assim,

¹⁰ Esta obra está catalogada conforme Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil). Está assim catalogada: Metodologia do ensino de educação física / coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). Decidimos manter, mesmo na nova edição, com respaldo na primeira catalogação.

¹¹ Essa é uma crítica que o Coletivo de Autores faz ao objeto de estudo baseado no desenvolvimento da aptidão física do homem, apoiadas na concepção tradicional, de tendência biologicista.

tornava-se fundamental amenizar este quadro e os exercícios assumem papel central desde a formação de hábitos e valores condizentes com os interesses hegemônicos, à formação de corpos saudáveis para garantir o trabalho nas indústrias (PARAÍSO, 2010, p. 40).

As sistematizações dessas novas formas de exercitação corporal para atender às novas necessidades sociais, as atividades circenses eram cada vez mais desprezadas, justamente por não possuir utilidade funcional para a nova ordem do capital. E, mais uma vez, a mudança na forma de produzir e reproduzir a vida determina outras atividades humanas, inclusive, os elementos daquilo que compreendemos como cultura corporal:

Na consolidação dos ideais da Revolução burguesa, a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anátomo-fisiológico, meticulosamente estudado e, cientificamente, explicado. **Ele negará o funambulismo, os acrobatas, a especulação e buscará as explicações para o seu proceder na visão positivista de ciência** (SOARES, 1994, p. 10, grifo nosso).

A prática da ginástica, segundo Soares (1998), foi disseminada ao longo do século XIX, pois esta, diferente das acrobacias e do funambulismo, era comprovada pela abordagem positivista de ciência. Esta, por sua vez, entendia que a ginástica auxiliava na promoção da saúde, diferentemente das atividades circenses, que gastavam inutilmente – para os padrões da produtividade – suas forças e energias. Enfim, a ginástica positivista refutava o uso da ginástica com outros fins que não fins utilitários. Assim, a força física, a energia do trabalhador, sua constituição corporal, cada vez mais, converte-se em mercadoria.

Com isso, a ciência positivista iria prescrever que a **ginástica circense** não era a melhor opção para os trabalhadores, pois exigia um gasto de energia que poderia atrapalhar o trabalho nas indústrias e fábricas. Diante disso, segundo a autora, a educação física era compreendida sob o viés da naturalização dos aspectos sociais, produzindo um ser socialmente definido pelos limites biológicos. As atividades corporais que pudessem prejudicar o corpo passam a ser analisadas pelas autoridades da época.

O receio ao desenvolvimento de atividades que envolviam modalidades circenses era pelo fato desta não apresentar nenhuma utilidade funcional ou utilitária para o trabalho produtivo do período. Sua prática possibilita despertar o riso, o temor, a liberdade, a ludicidade, a arte; ou seja, na sociedade burguesa os sentimentos, sensações e sentidos cada vez mais se distanciam do significado real das atividades ligadas ao circo.

Assim, as atividades circenses não correspondiam à “[...] sociedade cindida, fundada e erigida pelo pensamento burguês. A atividade física fora do mundo do trabalho devia

permanecer sendo útil ao trabalho produtivo. A atividade livre e lúdica, encantatória, do acrobata devia ser redesenhada no imaginário popular” (SOARES, 1998, p. 24).

Desta forma, nasceriam as famosas séries de exercícios físicos que seriam aplicadas para determinados fins - como a disciplina, a ordem, a moralização dos sujeitos - em contraponto à perspectiva do entretenimento, lazer e ludicidade na constituição dos indivíduos.

O conjunto das atividades presente no circo (atividades circenses) possibilitou o subsídio para a sistematização da ginástica. Mas esse subsídio se deu apenas no gesto motor. Até porque a significação da **ginástica circense** não encontra similaridade no significado da atividade da ginástica positivista, voltada para a produção. Sendo o praticante circense um ser histórico, um ser cultural e não meramente um ser biológico:

[...] é nas **atividades circenses** que a **Ginástica** tem um de seus mais sólidos vórtices. Portanto a retórica da negação do circo nos escritos de Ginástica no século XIX parece repousar em águas mais profundas. É que o **circo**, os espetáculos de rua e feiras traziam consigo, marcadamente, uma compreensão do corpo enraizada na fértil cultura cômica e popular da Idade Média e do Renascimento (SOARES, 1998, p. 26-27, grifo nosso).

Soares (1994) nos alerta que com o surgimento das pesquisas antropométricas na primeira metade do século XIX e que foram disseminadas da Europa para o mundo, possuíam o objetivo de explicar as desigualdades sociais, não enquanto uma criação humana, mas situando a condição humana enquanto algo definido pela natureza, pautando-se nas explicações de uma evolução biológica, hereditária e genética; ou no seu aspecto divino, enquanto vontade de Deus.

Com esse tipo de pressuposto, a burguesia irá, além de acentuar o “esforço pessoal” e o “valor individual” de cada um, afirmar também que os mais aptos “vencem”, portanto, “competem”. **Competição e concorrência**, grandes eixos do capitalismo, serão entendidos como naturais no homem e não como produto de um processo histórico de desenvolvimento das leis do capital, como necessidade histórica de sua produção e reprodução (SOARES, 1994, p. 24, grifos da autora).

Continua Soares (1994) nos alertando sobre esse ideal de sobrepujança, no qual os melhores sempre irão ser os vencedores das competições impostas pela vida real no capitalismo. Assim, os mais aptos seriam capazes de melhorar a raça. Isso foi explicado biologicamente com base na eugenia na segunda metade do século XIX pelo inglês Francis Galton, que interpretou biologicamente questões referentes às desigualdades sociais, hierarquizando as raças, nesse caso colocando o negro enquanto inferior, pois não pertencia a mesma espécie que o branco.

Essa era a tese que a eugenia explicava a fim de legitimar a exploração de uma raça perante a outra.

É no contexto do século XIX, segundo Almeida (2005), que a escola se torna o local para a preparação do novo trabalhador e, a ginástica inserida como disciplina escolar foi responsável por modificações pedagógicas. Porém, os sentidos eram determinados pelas demandas do capital, o que nos possibilita afirmar que foi uma perspectiva que transforma em mercadoria o processo educativo. Ou seja, os motivos da atividade apresentam-se de forma alienada e estranhada para a formação dos seres humanos singulares.

A inclusão da Ginástica na escola decorre da evolução de ideais e experiências pedagógicas do contexto do século XIX. As ideias pedagógicas de Spiess (1810-1858) expressaram as influências do contexto em que se desenvolvia o modo de produção capitalista, da imposição do qual emergiam os novos padrões sociais de organização e gerenciamento da atividade humana (ALMEIDA, 2005, p. 35).

Nesse contexto, a escola, na especificidade da educação física, era responsável pela disciplina e postura corporal. Baseada nas escolas de ginástica europeias, a ginástica era oferecida um período por dia; os materiais foram organizados a partir de diferentes idades e sexo; a marcha foi inclusa para correção postural; foram reivindicados ginásios, praças e aparelhos para a prática das atividades; defesa de um professor especializado; criação dos primeiros cursos de formação de professores (ALMEIDA, 2005).

De acordo com Almeida (2005) a educação física no Brasil é inserida na escola no final do século XIX, início do século XX, com importações dos métodos ginásticos alemão, sueco e francês. Depois disso, o desporto é a base que sustentará a educação física até a década de 1960.

No início do século XX, o Brasil encontrava-se prioritariamente assentado num modelo econômico agrícola, e não atendia as condições básicas da produção industrializada já em desenvolvimento na Europa e América do Norte. A exigência de um trabalhador com um mínimo de instrução, disciplinado, ficou também a encargo da escola, que na falta de um modelo próprio desencadeou um processo de importação dos modelos educacionais e culturais desenvolvidos nos países da Europa, e junto vieram os métodos e modelos ginásticos (ALMEIDA, 2005, p. 40).

Castellani Filho (1988) e Soares (1994) explicam como era reforçada a supremacia racial e os ideias higienistas. O “[...] **corpo saudável, robusto, harmonioso** organicamente (se opunha) [...] ao **corpo relapso, flácido e doentio** do indivíduo colonial” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 43, grifo do autor, inserção de parênteses nossa) e isso contribuiu para a

disseminação do racismo e preconceitos relacionados aos negros e, por outro lado, superioridade tanto racial quanto social da burguesia branca. Nesse sentido, era uma necessidade posta para a elite da colônia “[...] acentuar o caráter ‘irracional’, ‘bárbaro’ e ‘primitivo’ dos negros, reforçar a ideia de sua inferioridade, configurá-los como ameaça” (SOARES, 1994, p. 90), para assim, manter-se enquanto classe dominante.

No Brasil, a disciplina de educação física aos poucos foi inserida no contexto educacional – datando o ano de 1823 – com o *Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos* proposto por Joaquim Antônio Serpa na qual era uma disciplina praticada apenas por jovens do sexo masculino e possuía a proposta de divisão das atividades que cuidam do corpo e atividades que cuidam da mente, segundo Soares (2012). Ou seja, uma educação física pautada pela dicotomia cartesiana corpo/mente.

Soares (2012) e Darido (2003) nos sinalizam que a oficialização da disciplina de educação física, inicialmente denominada de Ginástica, orientada pelo modelo positivista, deu-se com a reforma Couto Ferraz, em 1851. Assim, “[...] três anos após a aprovação da reforma do primário e do secundário, em 1854, a **ginástica** passa a ser obrigatória no primário e a **dança** no secundário” (DARIDO, 2003, p. 1, grifo nosso).

No entanto, o parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior” – apresentado à Câmara por Rui Barbosa em 1882 – garantiria a legitimidade da Ginástica enquanto uma disciplina escolar importante na formação do brasileiro, mesmo essa sendo pautada em uma concepção de formação humana fragmentada e unilateral que não visa a emancipação dos sujeitos. Foi nesse parecer que a proposta de obrigatoriedade das aulas para ambos os sexos, pois a prática da Ginástica, até então, era restrita ao sexo masculino. Por outro lado, somente ocorreu a aplicação desta lei na capital da época, Rio de Janeiro, e nas escolas militares (SOARES, 1994; CASTELLANI FILHO, 1988; DARIDO, 2003).

Nesse período, o método intuitivo era o procedimento pedagógico que respaldava o modelo educacional da época, “[...] com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial” (SAVIANI, 2013b, p. 138) uma das estratégias foi angariar materiais didáticos como quadros-negros parietais, objetos de madeira, gravuras, aros, mapas, diagramas, além de alimentação e vestuário. O método de ensino era baseado nas lições de coisas (concreto, racional e ativo) e “[...] entendido como orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula” (SAVIANI, 2013b, p. 139).

Castellani Filho (1988), Soares (1994) e Darido (2003) assinalam que a eugenia respaldada na ciência foi o que embasou a justificativa da inserção e obrigatoriedade da

educação física no contexto da educação básica. Ideais defendidos tanto por Rui Barbosa, quanto por Fernando de Azevedo; legitimadores de um discurso pedagógico vinculado a uma concepção médico-higienista de cunho moralista, disciplinador e normativo.

Entendendo que essa disciplina, no contexto escolar, possuía o papel crucial da propagação da eugenia de raça: “[...] mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e constituírem a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 56).

No período do Brasil República – de 1890 a 1946 – a Ginástica passa a ser obrigatória nas escolas, sendo pautada nas sistematizações das escolas europeias (sueca, alemã e francesa). Isso nos aponta para perspectivas pautadas pelo eugenismo, higienismo e militarismo: o objetivo maior com a inserção da disciplina escolar da ginástica no currículo escolar torna-se os ideais da higiene física e moral, além da preparação física à serviço do militarismo, como nos elucidava Soares (2012). Nesse período, as concepções de educação são orientadas pelas teorias não críticas¹² da educação e que estão enraizadas até hoje nas mais diversas proposições metodológicas da Educação Física.

Essa é a perspectiva e o cenário da educação física no contexto escolar brasileiro das quatro primeiras décadas do século XX. Sofre influência direta tanto dos métodos ginásticos oriundos da Europa, quanto do método militar disciplinador. O que, historicamente, foi construindo uma função respaldada no desenvolvimento biologicista da aptidão física e de cunho meramente “prático”, sendo as aulas ministradas por um instrutor formado em uma instituição militar¹³, como é abordado pelo Coletivo de Autores (2012).

Os instrutores de ginástica eram regidos pelos tutores, em sua maioria se constituíam de médicos sanitaristas. Dentre as atribuições, estes eram incumbidos de controlar e fiscalizar as práticas da higiene escolar das crianças:

[...] possuíam estatutos que deviam ser rigorosamente seguidos para a sua organização e constituição, bem como deveres, os quais seriam cumpridos diariamente pelos seus membros e registrados em fichas que ficariam sob guarda da professora. Mensalmente essa ficha, devidamente registrada, seria visada pela diretora da escola, pelo inspetor escolar e pelo médico (SOARES, 1994, p. 137).

¹² Para maiores informações referente às teorias não críticas ver Saviani (2012).

¹³ “Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53).

Com o advento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, e a educação de caráter essencialmente estatal, o objetivo desse movimento, segundo Saviani (2013b) era organizar a escola a fim de propiciar a moral, harmonizando os interesses individuais com os coletivos e a função educacional se respaldará pelos princípios da unidade, autonomia e descentralização.

Segundo Andrade (2017) o “Método Francês da Educação Física” já não era suficiente para suprir as demandas educacionais da década de 1940, na qual o período escolanovista estava em efervescência. É nessa perspectiva que o “Método Nacional de Educação Física”, elaborado pelo professor de educação física e advogado Inezil Penna Marinho, se fundamentava na ideologia da escola nova, baseada nas capacidades individuais e na qual a escola deveria ser sob medida: “[...] o método apropriado deveria fornecer os meios necessários que estivessem relacionados às condições, ao meio e grupo social dos indivíduos: a escola deveria ser ‘sob medida’ conforme o ‘meio social’” (ANDRADE, 2017, p. 198).

Foi nessa perspectiva que a educação física também foi pensada. Aliado ao movimento da escola nova, segundo Andrade (2017, p. 199), Marinho “[...] elaborou propostas pedagógicas de ensino da educação física – isso é, o autor produziu meios e práticas de ensino eficazes para as finalidades da burguesia industrial do período”.

Na metade do século XX a educação física sofre fortemente o processo de esportivização, no qual o esporte é levado para a escola de maneira mecânica, com poucas reflexões pedagógicas e com objetivos de alto rendimento, competitivo e técnico. Assim, o esporte vai se legitimar como o conteúdo da educação física, “[...] estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passa da relação professor-instrutor e aluno-recruta para o de professor-treinador e aluno-atleta” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 54).

No Brasil, a utilização do esporte, em especial o futebol, foi preponderante para a consolidação de um imaginário positivo do governo militar de 1964. Por outro lado, os bastidores desse período, com desmonte da democracia, intensa violação dos direitos humanos, perseguições políticas e mortes, o esporte serviu de controle social e ainda cumpre essa função utilitário-ideológica na sociedade capitalista, outrora concretizada pelos jogos circenses, jogos olímpicos etc., além da alienação da classe trabalhadora em relação ao fenômeno esportivo e, conseqüentemente, às objetivações humano-genéricas.

Para desenvolver a aptidão física, o **esporte** foi destacado como o **principal conteúdo** da Educação Física escolar, pois seus princípios de hierarquia, rendimento, racionalização, tecnificação, de forma geral se adequavam aos interesses daquele momento histórico – necessidade de um trabalhador

disciplinado, produtivo, com o mínimo de desgaste físico para suportar o aumento da jornada de trabalho ou da intensidade da produção (LOUREIRO, 1996, p. 57-58, grifos nossos).

Essa concepção de educação física pautada no tecnicismo e de caráter competitivo, por meio da eficiência e produtividade, fica evidente “[...] nas Leis n. 5.540/68¹⁴ e 5.692/71¹⁵ – reforçando o seu caráter instrumental [...] pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho [...] fisicamente adestrada e capacitada” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107) para melhor atuar no mercado de trabalho. Nesse período, as aulas eram ainda organizadas legalmente em uma divisão sexista, separando os meninos das meninas na composição metodológica dos conteúdos tratados.

Assim, concordamos com Silva (2011), que as principais teorias educacionais e pedagógicas que fundamentaram às concepções de educação física tanto no século XIX quanto no século XX “[...] foi de total predomínio da pedagogia do capital (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista)” (SILVA, 2011, p. 57).

Apesar de ainda hoje existirem perspectivas respaldadas nas ciências naturais que constituem parte das explicações em referência ao objeto de conhecimento da educação física na escola, é observado, desde as décadas de 1970 e 1980, o surgimento de movimentos renovadores da educação física, pautados na psicomotricidade e nos princípios humanistas (CASTELLANI FILHO, 1988; COLETIVO DE AUTORES, 2012; LOUREIRO, 1996).

Essas perspectivas objetivavam proporcionar mudanças de hábitos como atitudes de cooperação e solidariedade. É a partir dessa concepção humanista que surge o movimento do Esporte Para Todos (EPT), de caráter não formal, voltado às classes populares e uma alternativa ao esporte de alto rendimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ele se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir os interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados (SAVIANI, 2013b, p. 402).

Nos anos 1980, segundo Silva (2013), as primeiras sistematizações de uma educação física baseada nas ciências humanas foram sendo elaboradas, partindo da discordância e

¹⁴ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Lei revogada pela Lei nº 9.394/96.

¹⁵ Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lei revogada pela Lei nº 9.394/96.

fazendo o contraponto perante às concepções da aptidão física, do tecnicismo, do biologicismo, do utilitarismo, enfim, fundamentando a crítica às concepções das ciências naturais que visavam sanar os problemas referentes à equalização social.

Apoiadas nas ciências humanas e se valendo da crítica ao modo de produzir do sistema capitalista, com abertura da redemocratização do país, as principais obras que compõem o panorama desse pensamento do conhecimento da educação física nos anos 1980, citado por Silva (2013), foram: “O que é Educação Física”, de Vitor Marinho, publicado em 1983; “A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’”, de João Paulo Medina, publicado em 1983; “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”, de Lino Castellani Filho, publicado em 1988.

Assim, com vários pesquisadores da área de educação física se dedicando em pesquisas e estudos relacionadas à área das ciências humanas, realizando pós-graduações nos campos da educação, sociologia, filosofia, o que se observou foi um deslocamento na explicação do objeto de conhecimento da educação física das ciências naturais para as ciências humanas, com poucas ou quase nenhuma superação por incorporação.

Por outro lado, em 1992 o Coletivo de Autores inicia a discussão da cultura corporal. Dessa forma, abordaremos a seguir, tomando como base este objeto de conhecimento e tecendo algumas indagações referente ao objeto de conhecimento que corresponde à educação física no contexto escolar.

2.2 OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA CULTURA CORPORAL

Destacamos aqui a obra que consideramos uma das mais importantes no campo da educação física no contexto escolar, fruto do esforço coletivo de seis professores (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht), lançada em 1992. Trata-se do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Vale ressaltar que este “[...] se constituiu como a primeira aproximação sistematizada em livro da Educação Física com a pedagogia histórico-crítica, tendo em vista que seus autores fundamentaram sua proposta principalmente nas formulações desta teoria pedagógica” (SILVA, 2013, p. 15-16).

Essas aproximações, em função do momento histórico em que a obra do Coletivo de Autores (2012) foi elaborada, apresenta-se ainda com limitações, tendo em vista que as formulações não contavam com vasta produção acadêmica posterior à publicação.

Ainda assim, de acordo com o estudo realizado por Damasceno (2017, p. 267), referente à produção teórica do ensino da educação física na escola, na qual foi apresentado um balanço da produção científica desde a 1980 até o ano de 2015, ficou demonstrado que dos 71 livros, o que teve maior impacto e repercussão científica para as discussões da educação física na escola foi o *Metodologia do Ensino de Educação Física*, com o maior número de citações (151) e referências (69).

Essa obra compõe um grande influxo também nas formações de professores do país e se faz presente nos concursos públicos da área, além de servir como referencial para uma grande quantidade de professores e pesquisadores que continuaram trabalhando e pesquisando conforme a perspectiva teórica da proposição metodológica crítica-superadora.

A publicação deste livro, no início da década de 1990, foi um marco significativo ao desenvolvimento crítico da Educação Física brasileira, seus autores alcançaram o objetivo de contribuir com as mudanças necessárias em um campo que tradicionalmente tinha uma literatura de manuais de aplicação de aulas. A *Metodologia de Ensino de Educação Física* trouxe uma discussão filosófica e crítica sobre o porquê ensinar, para quem ensinar e como ensinar, auxiliando aos professores de Educação Física e tornando-se referência na área até os dias de hoje (SILVA, 2013, p. 85).

Não cabe aqui fazer uma análise pormenorizada desta obra. Porém, cabe reconhecer que esta foi a concepção contra-hegemônica às perspectivas conservadoras da educação física – aptidão física, eugenia, tecnicismo esportivo. Consideramos que essa obra avançou nas explicações e defesas teleológicas do projeto histórico de superação do modo de produção capitalista – com a orientação da prática pedagógica sob o viés da ética da classe trabalhadora.

Referente ao objeto de conhecimento da educação física, nos debruçaremos na próxima seção referente às elaborações da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012), objeto este, desenvolvido pela abordagem da educação física crítica-superadora.

A cultura corporal foi desenvolvida no sentido de problematizar o objeto de conhecimento da educação física pelo Coletivo de Autores (2012) e melhor desenvolvido em outras pesquisas, com a proposta de atualização desse conceito, bem como da obra original.

Vale a pena ressaltar que nem sempre a cultura corporal é tida como objeto de conhecimento da educação física, tal como formulado pelo Coletivo de Autores (2012). A

exemplo disso, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que toma cultura corporal como um sinônimo de cultura corporal de movimento¹⁶:

A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos (BRASIL, 1998, p. 26).

Segundo Escobar (2012), apesar de constar o termo cultura corporal nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Coletivo de Autores nas suas referências, em seu conteúdo, nada assemelha a concepção de cultura corporal. Esta, na concepção dos PCN está relacionada a um termo genérico e sinônimo de cultura do corpo. Sendo esta base de princípios positivistas na qual a totalidade é caracterizada pela soma das partes (afetiva, cognitiva e motora) e o objetivo específico é o funcionalismo no trabalho.

Diferentemente, o objeto da cultura corporal, ontologicamente entendido, está relacionado ao processo de trabalho e às necessidades de segunda ordem. Requerendo dos indivíduos a apropriação desse acervo cultural.

As formas de intervenção na natureza e nas relações com os demais seres humanos, os conhecimentos produzidos a partir destas experiências sociais irão constituir o que chamamos de acervo cultural, que com o avançar histórico das relações de produção da existência irá transformar constantemente as relações humanas e a sua forma de intervir na realidade. Neste processo será construído também pelo uso social o que chamamos de Cultura Corporal, constituído pelas atividades oriundas das necessidades de primeira ordem, mas que pelo avanço no desenvolvimento humano passam atender necessidades de segunda ordem importantes para a nova fase que a espécie humana atingiu (TEIXEIRA, 2018, p. 47).

O objeto de conhecimento cultura corporal (esporte, dança, ginástica, jogos, lutas) envolve, simultaneamente, domínio de conhecimento, domínio de hábitos mentais e domínio de habilidades técnicas (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um **valor de uso particular** por atender aos seus sentidos **lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos** e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades,

¹⁶ O termo “cultura corporal de movimento” aparece no documento 88 vezes e o termo “cultura corporal” aparece 35 vezes.

nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL, ESCOBAR, 2009a, s/p, grifo nosso).

Apoiamo-nos no entendimento de que o objeto de estudo da educação física, a cultura corporal, deve aprovisionar as demandas e necessidades de uma sociedade nas suas múltiplas facetas, em suas relações científicas, filosóficas e artísticas.

Assim faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais (TAFFAREL, TEIXEIRA, D'AGOSTINI, 2005, p. 27).

Cabe ressaltar que não se trata de a cultura corporal ser oposta a uma suposta cultura intelectual, mas sim vincula-se a uma concepção maior de cultura na perspectiva marxista que não se relaciona ao racionalismo da dualidade cartesiana corpo-consciência. Nesse sentido, concordamos com Taffarel (2016) quanto à necessidade de sucessivas aproximações com o objeto, a fim de entender o seu movimento nas contradições da sociedade capitalista.

No momento damos, a essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, a denominação de "Cultura Corporal", não obstante seja alvo de críticas por "sugerir a existência de tipos de cultura". Pensamos não haver, no momento, necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Assim entendido, a manutenção do nome, é secundária. Aliás, parece-nos sugestivo de um certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da Educação Física e isso pode ser útil para as primeiras aproximações a esta abordagem. Mais adiante poderá ser discutida a conveniência de se adotar uma outra denominação, da mesma forma em relação ao próprio nome: Educação Física (TAFFAREL, ESCOBAR, 2009a, s/p).

Taffarel e Escobar (2009a, 2009b) avançam nas elaborações referente à cultura corporal e entendem que esta não se estabelece no mover-se biomecânico; ou seja, nas determinações sensório-motoras. Por outra via, os conteúdos que abarcam a educação física como esporte, dança, jogos, lutas, ginástica, acrobacias, malabarismo, mímica, dentre outros, são “[...] **conceitos** historicamente formados na sociedade, por isso existem objetivamente nas **formas de atividade do homem** e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados” (TAFFAREL, ESCOBAR, 2009a, s/p, grifo nosso).

Nesse entendimento,

Ao dizermos que o **fenômeno** com o qual a Educação Física lida é a “**motricidade**”, ou o “**movimento humano**”, ou a “**atividade física**”, ou a “**cultura corporal**”, não estamos apenas constatando ou nomeando um fato empírico (um fenômeno em si), mas estamos, já, propondo uma determinada interpretação (ou teorização) desse fenômeno e, assim, estamos produzindo um determinado fenômeno científico. Precisamente, aqui, no processo de explicitação do **objeto de estudo** e de **ensino** da Educação Física – explicitação tanto do seu termo designador quanto dos seus significados –, é que as investigações científicas da Educação Física começam a se constituir como tais e, ao mesmo tempo, a se cindir em diferentes perspectivas teóricas e filosóficas (NASCIMENTO, 2014, p. 17, grifo da autora).

Porém, quando se pauta por uma perspectiva crítica de educação física, cria-se um pânico e receio em abordar questões atinentes ao movimento, à motricidade ou ao desenvolvimento motor; enfim, das ações motoras em geral. Justamente por esses elementos se encontrarem ligados aos objetos de conhecimento tradicionais e tecnicistas da educação física, que produzem um entendimento circunscrito pelas ciências naturais, em seus aspectos meramente biomecânicos, cinesiológicos e/ou biológicos. Ora, a nossa crítica deve levar em consideração o sentido de superar os limites, não pela negação desses conhecimentos, mas por sua possibilidade de incorporação.

Se considerarmos a complexa natureza dessas atividades [da cultura corporal], contemplando sua subjetividade e as contradições entre os significados - de natureza social - e os sentidos - de natureza pessoal - que as envolvem, poderemos avaliar o quanto é inadequado defini-las e explicá-las como "ações motoras" (ESCOBAR, 1995, p. 94, inserção de colchetes nossa).

Em contraposição às concepções restritas encontradas nos objetos da educação física, concordamos com Nascimento (2010, p. 21) “[...] que ao falar em desenvolvimento motor estamos falando, antes, em desenvolvimento humano em geral e que, portanto, há, também, nele duas linhas: uma biológica e natural e uma histórica e cultural”. Porém as perspectivas da motricidade, do movimento, da atividade física não possuem uma visão de desenvolvimento histórico-social, fragmentando o desenvolvimento humano, limitando-o aos aspectos biológicos e naturais. No entanto, não nos cabe uma negação mecânica dessas concepções de educação física, mas sim entender os seus limites e preservar seus avanços.

Assim, atrelada às formas mais elevadas de execução do movimento no seu aspecto voluntário, consciente, deliberado, planejado está a aquisição de determinada cultura, que, por sua vez, produzirá outros sentidos na atividade da cultura corporal: estético, agonístico, artístico, lúdico e competitivo. Esses sentidos, portanto, não se localizam nas ações motoras em

si realizadas pelos sujeitos, mas sim quando o sujeito se apropria dessas atividades lhes atribuindo sentido e significado, integrando assim, as ações motoras. (NASCIMENTO, 2010).

Segundo Escobar (1995), a atividade prática exercida pelos seres humanos lhes possibilitou a passagem da posição quadrúpede até o aperfeiçoamento na utilização da sua mão. Isso foi preponderante para a constituição da sua materialidade corpórea e das aptidões que deram condições objetivas para a efetivação do trabalho, iniciando um mundo da cultura, que, por sua vez, “[...] implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza” (ESCOBAR, 1995, p. 93).

Visualizamos, hoje, resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades [...] com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas - ou de outra ordem subjetiva - que apresentam, como traço comum, serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Entre elas podemos citar os **jogos, a ginástica, a dança, a mimica, o malabarismo, o equilibrismo, o trapezismo**, e muitas e muitas outras. Cabe, no entanto, reconhecer que estas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas em determinadas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas (ESCOBAR, 1995, p. 93-94, grifo nosso).

Assim, na gênese das atividades “corporais”, o movimentar-se foi crucial para o desenvolvimento de atividades que hoje nominamos de cultura corporal. Portanto, o movimentar-se humano, por excelência, integra o conjunto de atividades dessa particularidade da cultura. Porém, concordamos com Escobar (1995) que as ações motoras não devem ser o precípua interpretativo da cultura corporal, e que, por sua vez, não deve ser descartado:

Faz-se imprescindível a realização de análises mais rigorosas e radicais da realidade social atual, especialmente, no interior da escola, e a elaboração de uma teoria pedagógica mais avançada que reconheça a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas situando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes que necessita ser revolucionada (TAFFAREL, ESCOBAR, 2009a, s/p).

Tendo em vista a atualização e aprofundamento dos fundamentos da abordagem crítico-superadora da educação física, Teixeira (2018) define que cultura corporal:

[...] é o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a

elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas. Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes sua socialização é restrita, uma vez que a mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal. (TEIXEIRA, 2018, p. 49-50, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a abordagem crítico-superadora fundamenta uma identidade escolar na educação física. Com o passar dos anos, foi radicalizada e melhor delineada teoricamente pelos percussores e pesquisadores que alinharam seus estudos e pesquisas nesse referencial de educação física, defendendo com rigor o horizonte comunista das relações humanas.

Dito isso, quais os critérios de seleção dos conteúdos, que tem por finalidade possibilitar qualitativamente a humanização dos sujeitos no processo da educação escolar e o que compete à educação física e à cultura corporal? Para responder a essas indagações, buscamos o conceito de conteúdo clássico, elaborado por meio dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

2.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CONHECIMENTO CLÁSSICO NECESSÁRIO À HUMANIZAÇÃO

Malanchen (2016) afirma que nascemos em um mundo dinâmico e contraditório, mas devemos diligenciar para que os conhecimentos acumulados sejam garantidos e socializados para as novas gerações. Nesse sentido, ela defende a escola enquanto instituição mais organizada para a transmissão do conhecimento, pois é nesse espaço que melhor é viabilizada

a possibilidade de concretização dos conhecimentos da realidade objetiva. Pois “[...] a cultura existe objetivamente como acúmulo de atividades e experiências e subjetivamente na medida em que os indivíduos se apropriam daquilo que os outros seres humanos produziram e que está acumulado” (MALANCHEN, 2016, p. 144). Logo, a cultura deve ser universalizada a fim de assegurar “[...] a formação de um ser humano omnilateral e de uma outra sociedade superior a essa” (idem, p. 150).

Em consequência na esfera escolar não convém – entendido como fim – o conhecimento espontâneo (senso comum), uma vez que essa forma rudimentar de pensamento deve ser superada por incorporação do pensamento abstrato dos conhecimentos mais elaborados e desenvolvidos. Essa premissa não significa que ocorrerá uma negligência da existência do senso comum, porém, cabe mediar o que é do cotidiano com o que não é do cotidiano, contrapondo assim ao espontaneísmo e pragmatismo.

Segundo Marsiglia e Della Fonte (2016) os saberes populares são oriundos das nossas ações práticas cotidianas, ou seja, representam os conhecimentos do senso comum. Estes, por sua vez, possuem características assistemáticas, fragmentadas e apropriadas de maneira espontâneas. O que não quer dizer que são (necessariamente) equivocados. Porém, essa forma de conhecimento ao longo da história foi se desenvolvendo e complexificando, tornando-se sistemática, cuja apreensão não se dá espontaneamente. Nessa perspectiva, os conhecimentos populares não são eliminados, mas superados e incorporados aos conhecimentos mais desenvolvidos.

Para a pedagogia histórico-crítica, a escola é a instituição por excelência dessa aventura de mediação do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Não se trata de aniquilar o saber popular ao sabor de orientações filosóficas positivistas. Ele é o saber primeiro, expressão imediata do nosso viver; é dele que emergem os desafios e as problematizações para a elaboração de um saber mais complexo; é a ele que se pretende retornar, de modo enriquecido, ao término da viagem formativa escolar (MARSIGLIA, DELLA FONTE, 2016, p. 22).

Duarte (2013) parte dos estudos de Agnes Heller¹⁷, para estabelecer as relações entre a vida cotidiana e a vida não cotidiana. A primeira está ligada às objetivações humanas que dizem respeito ao dia-a-dia, aos hábitos, costumes etc. - as objetivações genéricas em si. A segunda, por sua vez, está ligada aos processos de objetivações que não se dão espontaneamente, pois

¹⁷ Para maior aprofundamento, consultar: 1) Heller, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977; e 2) Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

são as objetivações mais bem elaboradas que a humanidade produziu – as objetivações genéricas para si: ciência, filosofia, arte.

Não existe sociedade alguma que não possua a esfera das objetivações genéricas em si, a esfera da genericidade em si, que é a esfera da vida cotidiana, cujas objetivações são os objetos, a linguagem, a cultura e os costumes. Por mais primitiva que seja uma sociedade, ela conterá esses três tipos de objetivação genérica. Já no caso das objetivações genéricas para si, seu surgimento é fruto de um longo desenvolvimento histórico. Sociedades primitivas podem existir sem a ciência ou filosofia, e a sociedade comunista não precisará das religiões. Tanto as objetivações em si como as objetivações para si se transformam historicamente, mas, por mais profundas que sejam essas transformações, elas não alteram o fato de que não pode existir uma sociedade sem objetos, linguagem e costumes. Nesse sentido pode-se considerar que essas três objetivações, que surgem na atividade de trabalho, constituem a unidade antropológica mínima (DUARTE, 2013, p. 146-147).

O autor ainda afirma que o em si não significa resquírios de alienação e, ao contrário, o para si não sinaliza uma não-alienação. O entendimento dessas duas categorias é relativo e tendencial.

É relativo, pois leva em conta a relação do ser humano com a natureza constituída na esfera da prática social. Enquanto o *em si* corresponde ao que se é dado de maneira espontânea e não consciente, em contraposição, o *para si* apresenta-se de maneira intencional e consciente. Estes são tendenciais, pois não expressam estados puros, por exemplo:

[...] o processo histórico de formação das objetivações genéricas para si significa uma tendência no processo de objetivação do gênero humano, isto é, a tendência no sentido de que os seres humanos se objetivem conscientemente como gênero humano, como humanidade. A categoria de indivíduo para si [...] também expressa uma tendência. Neste caso, uma tendência do processo de formação do indivíduo, no sentido de uma relação cada vez mais consciente com a sua individualidade, como síntese das condições particulares da sua existência e da sua condição de ser pertencente ao gênero humano (DUARTE, 2013, p. 146).

Enfim, não se trata de eliminar as objetivações em si ou de desconsiderá-las, mas se faz imprescindível superá-las por incorporação às objetivações para si, pois a apropriação destas tem em vista negar, elevar e superar as formas espontaneístas, imediatistas, hipergeneralistas e pragmáticas típicas das objetivações em si. E, por esse motivo, o saber escolar, clássico, sistematizado, deve estar inserido no contexto escolar e apropriado nas suas máximas determinações das objetivações da ciência, filosofia, arte.

Vale lembrar que nem todas as formas de ação do homem no mundo são *objetivações*. Uma *objetivação* refere-se àquelas ações que refletem uma dimensão humano-genérica. A *objetivação* refere-se ao processo a partir do qual a atividade humana (física ou mental) adquire uma *existência objetiva*; isso quer dizer que as características ou aptidões humanas são transferidas ou incorporadas aos produtos da atividade do homem. “O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado” [...]. A *objetivação*, portanto, refere-se ao processo de produção e reprodução da cultura humana. O processo de *objetivação*, entretanto, não pode existir sem a presença do processo de *apropriação* da cultura pelos sujeitos, que é um processo simultaneamente oposto e complementar ao processo de *objetivação*, no qual cada ser singular torna seu aquilo que já foi produzido pela humanidade. Por essa razão, as atividades humanas relacionadas às práticas corporais e que foram *objetivadas* nos objetos de ensino da Educação Física não são diretamente acessíveis aos sujeitos: precisam ser *apropriadas* por eles em suas dimensões genéricas e essenciais, o que exige que tais atividades sejam explicitadas para os sujeitos tanto pela atividade de pesquisa quanto pela atividade de ensino (NASCIMENTO, 2014, p. 24, itálico da autora).

Dessa forma, a construção histórica da cultura corporal, engendrada pelos variados motivos, nos seus sentidos subjetivos lúdico, estéticos, agonísticos, expressos nas atividades de jogos, ginásticas, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, trapezismo, dentre outras. Ou seja, “[...] a Educação Física abstrai para seu estudo os processos de produção da natureza humano-genérica no homem a partir dos fenômenos ou atividades relacionadas às **práticas corporais**” (NASCIMENTO, 2014, p. 13, grifo da autora).

Assim sendo, as práticas corporais (fenômeno empírico) podem ser estudadas pelas diversas áreas do conhecimento (história, sociologia, artes, educação física etc.). Assim, somente conhecer a história do circo, ou as relações sociais presentes no circo, ou as possibilidades de composição artística do circo não dão conta de entender a especificidade da educação física. Por outro lado, a mera execução do gesto motor de atividades do circo também é insuficiente para que o conteúdo seja apreendido nas suas máximas possibilidades.

Um mesmo conteúdo pode ser tratado nas mais diversas disciplinas. Por exemplo, a dança e a **ginástica circense** são, por excelência, objetivações humanas artísticas. Porém, a dança e a **ginástica circense** não são conteúdos exclusivos da disciplina de artes e estão presentes na educação física, mas são tratados de maneira idênticas nas duas disciplinas? Esses conteúdos perpassam por todas as áreas do conhecimento e, como já afirmamos, são objetivações humanas universais, portanto, o sentido na educação física dos conteúdos dança e **ginástica circense** não possui a mesma finalidade.

Dessa maneira, o sentido artístico na educação física, pode ser tido como um meio para o desenvolvimento das atividades, diferentemente da disciplina de arte, cuja finalidade é o desenvolvimento do pensamento estético-artístico.

Nessa lógica, quais conteúdos devemos respaldar para trabalhar na perspectiva do desenvolvimento integral do ser humano na perspectiva da educação física e da cultura corporal?

Concordamos que o conteúdo clássico na escola e na educação física deve ser consubstanciado num projeto histórico pautado na superação do modo de produção capitalista. Segundo Duarte (2012, p. 151), deve expressar

[...] a concretização, na vida de todos os seres humanos, das máximas possibilidades de desenvolvimento multifacetado. Isso só será alcançado quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada, quando for superada a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, quando a educação transformar-se na essência do trabalho.

Dessa forma, faz-se necessário conhecer o real em sua essência. A escola deveria cumprir um papel importante nas explicações da realidade do mundo em que vivemos, pois certos conhecimentos e suas qualidades e especificidades não estarão acessíveis nas suas máximas possibilidades fora da escola. Ou seja, por excelência, a escola é a instituição que possibilita organizar e proporcionar nos estudantes as apropriações da realidade, da totalidade de objetivações humano-genéricas.

Por essa razão é preciso transmitir os conhecimentos já acumulados pela humanidade para as novas gerações, de maneira sistematizada. É por meio do trabalho educativo que essa transmissão se materializa em saber escolar relevante e significativo, ou seja, pressupõe o domínio da cultura, em geral e domínio da cultura corporal, em particular.

Para tanto, a organização dos saberes deve levar em conta suas formas mais desenvolvidas de maneira metódica, sistemática, rigorosa, sintética, dosada, sequenciada com o intuito de humanizar os sujeitos. Em outras palavras, os conteúdos clássicos são imprescindíveis para que uma pessoa se humanize. Mas o que são, de fato, conteúdos clássicos? O que garante a classicidade de um conhecimento?

Segundo Saviani e Duarte (2012), Marsiglia e Della Fonte (2016) e Paraíso (2015) o termo clássico possui suas raízes históricas desde a Roma Antiga. Deriva da palavra latina *classicus*, que era atrelada ao cidadão que pertencia às classes dominantes, ou seja, constituíam a primeira classe, portanto, clássicos. Depois disso, ao longo da história, atribuiu-se ao clássico vários outros significados, mas sempre associado a algo pertencente à classe dominante. Diferentemente do que foi o clássico na antiguidade romana, hoje tomamos a noção de que “[...] o ‘clássico’ não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao

moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então **dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação** (SAVIANI, 2012, p. 55, grifo nosso).

Assim, segundo Saviani (2013a), o critério válido na seleção e organização dos conteúdos escolares; ou seja, o conhecimento clássico na escola, deve ser pautado pela transmissão-apropriação do saber sistematizado. Dessa maneira, a pedagogia histórico-crítica cumpre essa função no desenvolvimento da prática pedagógica na educação escolar que pressupõe:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013a, p. 8-9).

O conteúdo, selecionado pelo critério de clássico, deve estar intrinsecamente vinculado a outros dois elementos: forma e destinatário. Martins (2013), formula a tríade forma-conteúdo-destinatário como a exigência precípua para o planejamento de ensino. A noção de destinatário não corresponde a um entendimento do aluno empírico, mas de um aluno concreto que consegue sintetizar a apropriação das objetivações que lhe são ofertadas ao longo da vida.

A transmissão dos conteúdos universais deve ser pautada em graus de complexidade da atividade, por sua vez, não deve se pautar no ensino verbalista e abstrato. Nesse sentido, a apropriação dos signos culturais torna-se o meio pelo qual se dispõe conhecer o real.

Quando defendemos a transmissão dos conteúdos clássicos não significa dizer que compactuamos com a transferência mecânica de conhecimentos, do professor para o aluno. Duarte (2016, p. 59) assinala que o ato de ensinar é o conjunto das atividades humanas nas suas diferentes formas: “[...] a atividade do conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos”.

Entendendo que o ser humano produz conhecimentos diversos sobre os mesmos objetos e que ao longo da sua vida ele está em processo de aprendizagem, alguns desses conhecimentos, porém, não cumprem funções libertadoras e emancipatórias. Assim, “[...] quanto mais ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar” (DUARTE, 2016, p. 27).

O clássico é constituído como produto da prática social humana na qual ocorre a extrapolação dos limites da singularidade de sua origem. Para tanto, o êxito na prática educativa será consolidado pela riqueza do seu conteúdo no desenvolvimento da humanidade e na formação individual de cada ser humano. Entendendo que esse clássico se situa na unidade dialética conteúdo-forma, caberá ao professor mediar o conteúdo a ser ensinado com o método mais adequado (DUARTE, 2016).

É clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações. Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano (MARSIGLIA, DELLA FONTE, 2016, p. 24).

A negação dos conteúdos clássicos para a classe trabalhadora é de interesse da classe dominante. Assim como são negados os meios de produção da vida material, o conhecimento também se torna uma propriedade privada, mingando a formação humana da classe dominada. Nesse sentido, Taffarel e Escobar (2009b, s/p) afirmam que:

[...] faz-se imperiosa a necessidade de combater o simplismo intelectual e o desenraizamento do conhecimento de suas raízes ontológicas, combater o idealismo progressista da neutralidade científica, da convivência pacífica, do

pluralismo em uma sociedade onde existem classes antagônicas, da eternidade do capitalismo, da naturalidade dos fenômenos sociais, da falência do socialismo, do fim do proletariado [...], do fim da luta de classes, da perda de referências históricas [...], conforme sustentam as teses do fim da história [...] e as teses da pós-modernidade [...].

Torna-se necessário tomar uma posição que defenda a classe trabalhadora, que oportunize o acesso ao conhecimento sistematizado para os alunos e melhorias na formação de professores. Sobretudo, ir de encontro às teorias neoliberais, construtivistas e pós-modernas que visam fragmentar e muitas vezes negar o conhecimento na sua máxima determinação, levando à formação unilateral dos professores e alunos, pois essas estão preocupadas com as adaptações relacionadas às competências para lidar com as demandas do mercado de trabalho.

Para tanto, devemos ser rigorosos com a organização do trabalho pedagógico selecionando o conhecimento mais desenvolvido e elaborado, que é “[...] aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana” (DUARTE, 2016, p. 67).

Assim, assumir como o conteúdo da **ginástica circense** nos leva a considerar a relação do ser humano com a natureza, mediada pelo trabalho, que, por sua vez, modificará tanto a natureza externa quanto a sua própria natureza. Entendendo que o trabalho pode tanto libertar quanto escravizar, vale frisar que no modo de produção capitalista, o trabalho, conseqüentemente, o trabalhador, encontram-se de modo fragmentado e unilateral, resultado das exigências impostas pelos processos de trabalho. Conseqüentemente, isso acarretará à classe trabalhadora o desenvolvimento humano alienado, estranhado e fetichizado.

Nas relações sociais capitalistas, o trabalhador é explorado e dominado. Nesse sentido, a alienação deste é condição para a manutenção ideológica da burguesia. É nesse caminho que Duarte (2013, p. 60) entende que:

O ser humano aliena-se perante as forças essenciais humanas efetivamente existentes porque as relações sociais, nas quais se realizam a objetivação e a apropriação dessas forças essenciais, são relações postas, pelos seres humanos e aos seres humanos, como relações naturais, não como produtos da atividade social, não como algo que possa ser transformado por seus criadores.

O autor ainda assinala que em meio a esse caráter alienante ou humanizador, devemos tomar posição coerente nesse processo. A saber: o da humanização. Este caráter demanda – sobretudo da educação escolar, mas não somente – que haja mediação dos conhecimentos historicamente objetivados pela humanidade e apropriações nas suas múltiplas possibilidades por parte dos indivíduos. A partir daí, “[...] o critério para que se definam o que é humano e o

que é alienação em relação ao humano é o das possibilidades já alcançadas historicamente” (DUARTE, 2013, p. 59).

Duarte (2013) afirma que o desenvolvimento histórico somente é possível por meio da apropriação dos objetos capazes de alçar um novo patamar de consciência, gerando outras e novas necessidades, motivos, forças, escolhas, capacidades. Dessa forma, “[...] a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade social gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações” (DUARTE, 2013, p. 32).

Segundo Martins (2011, p. 45, inserção nossa entre colchetes), “[...] funções [psicológicas] complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e possibilitem, e essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos”, pois estes nos transformam e, conseqüentemente, transformam a nossa sociedade:

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano (DUARTE, 2016, p. 34).

Com base em Duarte (2016), entendemos que o conhecimento mais desenvolvido é aquele tratado nas suas máximas possibilidades existentes, na totalidade da prática social, ou seja, que permitirá paulatinamente objetivações humanas universais e livres.

A defesa feita pela pedagogia histórico-crítica, da socialização pela escola dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, nada tem a ver com algum cultivo da erudição por si mesma. Muito menos significa uma atitude ingênua perante as contradições históricas que se refletem nos conhecimentos. [...] trata-se do reconhecimento da necessidade desses conhecimentos para que os indivíduos possam tomar sua vida e os rumos da sociedade em suas mãos (MALANCHEN, 2016, p. 137).

Partindo dessa interpretação, compete à organização do currículo reunir o conjunto dos saberes objetivos, os conteúdos clássicos; ou seja, os conhecimentos necessários para explicar a realidade objetiva e possibilitar a modificação dos sujeitos, provocando “[...] uma série de funções, como atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, entre outras” (MALANCHEN, 2016, p. 187).

É nessa perspectiva que Malanchen (2016) coloca o currículo, na visão da pedagogia histórico-crítica, norteadas pela concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Assim, sua estruturação deve contemplar intencionalidades, conhecimento objetivo e universalização da cultura, concebendo o caráter histórico, que, por sua vez, é uma exigência das unidades contraditórias teoria e prática, conteúdo e método, tempo e espaço. Enfim, “[...] a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações” (MALANCHEN, 2016, p. 202).

Por outro lado, na educação física, o que se materializa nos currículos é uma redução do conteúdo, ignorando a unidade entre o concreto real e o concreto pensado, pois, segundo Taffarel e Escobar (2009b), o que se percebe são teorias idealistas, ligadas ao imperialismo, sob a égide de um projeto de mundialização da educação que se distancia de objetivar o pensamento crítico e a auto-organização dos estudantes.

É nesse contexto que o objeto de conhecimento da educação física deve ser entendido: por meio da perspectiva de uma pedagogia socialista – a pedagogia histórico-crítica – como uma teoria pedagógica crítica, contrapondo a lógica do capital, marcada pelo produtivismo e neoprodutivismo, pelo liberalismo, neoliberalismo e ultraliberalismo, que visam fragmentar e negar os conhecimentos na sua totalidade¹⁸, levando à formação unilateral, alienada, estranhada e fetichizada dos trabalhadores. Ou seja, é uma teoria que possui uma ética baseada na defesa da classe trabalhadora, por meio da qual seja possibilitado o acesso ao saber escolar sistematizado, do conhecimento produzido cultural e historicamente pela humanidade, dirigido intencionalmente a cada indivíduo singular. Esse processo de apropriação da cultura é o que permitirá a elevação da subjetividade nos seus níveis mais ricos e complexos.

Nessa lógica, é legítima a defesa da **ginástica circense** inserida nas atividades do conhecimento da cultura corporal, que se firmou como clássico no decorrer de sua historicidade,

¹⁸ Vale destacar aqui a nossa compreensão do que seja totalidade, para não caímos na armadilha da totalidade coincidir como sinônimo de “tudo” e incidir em equívocos do senso comum pedagógico. “Totalidade precisa de organicidade, uma vez que o conhecimento de um dado fenômeno ou objeto exige a apropriação da objetividade e da processualidade de sua totalidade de relações nas quais ele está inserido e que lhe constituem [...]. É assim que a educação absorve contribuições de diferentes áreas do conhecimento (como a sociologia, psicologia, história, filosofia etc.) em torno de seu objeto próprio [...]. Desse modo, ‘do ponto de vista da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza’ (SAVIANI, 2011b, p. 13). Mas, para que isso ocorra, a articulação precisa se dar em torno de uma mesma matriz teórico-metodológica em virtudes de suas especificidades, expressando uma determinada visão de mundo, ser humano e sociedade. Sem essa articulação orgânica, fatos (ou disciplinas) isolados ‘são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio’ (KOSIK, 2002, p. 49)” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 97-98).

gênese, desenvolvimento e estrutura, nas quais estão inclusas as práticas corporais ligadas à **ginástica circense**.

Nessa perspectiva, as atividades da **ginástica circense**, no seu desenvolvimento histórico, incorporaram elementos de outras artes, acompanharam as modificações tecnológicas e dos modos de reproduzir a vida, ou seja, modificaram-se na sua forma. Porém, não foi alterada a sua essência e o que a tornou fundamental como conhecimento produzido historicamente. Isso significa que resistiram ao tempo, às transformações nos modos de vida, mas continuam existindo essencialmente e fundamentalmente como atividades da **ginástica circense**.

Mas afinal, o que é **ginástica circense**? Esse é o núcleo que abordaremos no próximo capítulo. Analisaremos os termos-conceito utilizados para designar esse conteúdo, bem como propomos um conceito que vise atender a especificidade da educação física, além de apontar fundamentos teóricos da didática histórico-crítica para o trato com o conhecimento da **ginástica circense**.

3. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA GINÁSTICA CIRCENSE

A **ginástica circense** se estrutura com base em conhecimentos historicamente condensados da ciência, da ética e da arte. Assim, a materialização da **ginástica circense** na consciência é produto da intencionalidade da ação humana decorrente do processo de trabalho, ontologicamente compreendido.

O trabalho, no rol da produção da ginástica, do circo e da **ginástica circense**, possui na prática social, atividades cujo produto não se separa do produtor e o consumo desse produto acontece ao mesmo tempo da produção. Essa premissa coloca essas objetivações humanas no campo do trabalho não material.

De que forma ocorre a apropriação das objetivações humano-genéricas e as objetivações da atividade **ginástica circense**?

Assim como as demais apropriações, depende da aquisição de *habitus*. Saviani (2013a, p. 19) nos explica como ocorre esse processo: “Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem”.

Dessa maneira, a apropriação, por parte das novas gerações, da cultura corporal de modo particular e da cultura de modo geral, somente será garantida na forma de uma segunda natureza. Essa apropriação não se dá de modo natural e espontâneo, ao contrário, é um processo proposital, intencional e sistemático que necessita de uma organização prévia e domínio da estrutura da atividade, por parte do professor.

Com isso, não estamos legitimando que um artista circense será o melhor professor de **ginástica circense**. Pois aí cairíamos no erro tecnicista e empirista de que o melhor professor é aquele que possui a experiência com o fenômeno. Por outro lado, não podemos descartar que o artista circense poderia tornar-se um bom professor, pois o que garante a qualidade do processo pedagógico é, além do domínio da estrutura da atividade em suas especificidades, o domínio dos fundamentos pedagógicos.

Por outro lado, concordamos que o agir como um artista, jogador ou lutador não deve ser entendido como a incorporação, de maneira mecânica, dos movimentos de determinada atividade de arte, esporte ou luta. Mas significa reproduzir os traços essenciais da atividade, por meio de uma segunda natureza.

Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, entendidos na especificidade de uma ciência da educação, pressupõe a não dicotomização entre ciências da natureza e ciências humanas:

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação de elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013a, p. 20).

Assim, nesse capítulo pretendemos delimitar o campo denominado **ginástica circense** e quais as possibilidades de pensar a prática pedagógica para a educação física a partir do objeto de conhecimento – cultura corporal – e teoria pedagógica aqui defendida – pedagogia histórico-crítica.

Organizamos a nossa análise em dois momentos. O primeiro corresponde aos aspectos teóricos que envolvem os conceitos das terminologias utilizadas nas produções e se há elaborações no desenvolvimento dos termos-conceito. O segundo diz respeito aos aspectos referentes à prática pedagógica e procurar as justificativas que fizeram com que esse conteúdo se torne relevante nas aulas de educação física. Assim, analisaremos a produção científica e apontaremos os limites e as possibilidades de superação.

3.1 SOBRE AS FORMULAÇÕES DE TERMINOLOGIAS EM RELAÇÃO AO CIRCO NA ESCOLA

Os termos mais utilizados para se referir às produções do circo na escola e nas aulas de educação física são circo, arte circense, atividade circense, cultura circense, saber circense, atividade corporal circense, técnica circense, jogo circense, ginástica artística-circense, **ginástica circense**¹⁹. Este último, somente fica expresso em Paraná (2008) e Cabral (2016).

Cabe aqui ressaltar que o “[...] termo ‘atividades circenses’ vem sendo mais utilizado nas produções nacionais, e o termo ‘circo’ ainda é hegemônico nas produções estrangeiras” (BARRAGÁN, 2012, p. 87), porém há divergência no uso dos termos. No entanto, não há concretamente nos estudos analisados uma justificativa para a adoção de um ou outro termo na educação física, nem a materialidade do desenvolvimento conceitual, sendo, por vezes, utilizados como sinônimos, ora utiliza-se circo, ora atividade circense, ora arte circense. Por isso, faz-se necessário que definamos o que queremos afirmar ao defender a **ginástica circense**.

Bolognesi (2003) considera o circo um campo das artes cênicas e o define como uma exibição dos corpos nos limites tanto biológico quanto social. Relaciona ser humano e natureza, na perspectiva de dominação e superação humanas, controlando o mundo natural. Assim, a superação dos limites exprime a transcendência do corpo ativo. Compreende os riscos possíveis que compõem o espetáculo de acrobacia, bem como o caráter cômico dos palhaços ao extrapolar os limites psicológicos e sociais da existência humana.

Poderíamos dizer que a partir dos elementos que compõem o circo, as artes e atividades circenses estão situados no campo da arte. Por esse motivo aproximamos as atividades do circo expressas nos fundamentos da ginástica e partimos desse pressuposto para desenvolver um conceito a respeito da **ginástica circense**.

Vimos que o circo possui uma hibridização com as demais áreas das artes, mas devemos tratar esse conteúdo na educação física com as mesmas especificidades que na disciplina de artes? Seria então este conteúdo multidisciplinar/interdisciplinar por excelência? Quais as possibilidades de se trabalhar com esse conteúdo no objeto de conhecimento da educação física, respaldado pela pedagogia histórico-crítica?

Essas provocações nos permitem afirmar que a educação física possui uma certa fragilidade em organizar sistematicamente os conteúdos de ensino. Por isso, é comum que os

¹⁹ Estão incluídas aqui suas respectivas formas plurais: circos, artes circenses, atividades circenses, culturas circenses, saberes circenses, atividades corporais circenses, técnicas circenses, jogos circenses, ginásticas artística-circenses, ginásticas circenses.

conteúdos se expressem, em sala de aula, de maneira espontânea, sem intencionalidade, ou seja, tratados na aparência do fenômeno.

Nós não nos arriscaremos a afirmar qual é a **essência do circo**, uma vez que esta arte tem a capacidade de penetrar em diversas áreas, como o teatro, a música, a dança etc., e a seu passo incorporar diversas linguagens até se apropriar delas. **É uma arte** que sobrevive da sua reinvenção, em constante atualização, mas, se de algo estamos certos, é que o circo tem muito para ensinar, e o seu **potencial educativo** não pode passar despercebido (BARRAGÁN, 2016, p. 63, grifo nosso).

Apontar a essência do circo e da **ginástica circense** é uma necessidade determinada pela realidade. Nossa pretensão, nesse sentido, é de apontar, por meio de uma análise histórico-social, o que é essencial e fundamental da **ginástica circense**.

Para tanto, necessitamos realizar um estudo teórico-conceitual e analisar como os conceitos, termos e expressões estão sendo apropriados, em especial a partir do viés escolar e discutir a forma pela qual se expressa a realidade didática desse conteúdo no âmbito da educação física, desenvolvendo nossas justificativas em torno do conceito **ginástica circense**.

Há poucos esforços no que tange à conceituação do que seria a **ginástica circense**. O pioneiro na utilização dessa terminologia, porém sem conceituá-la, foi o Estado do Paraná nas elaborações tanto do livro didático de educação física, quanto nas diretrizes curriculares de educação física. No primeiro caso os esforços são em incluir o “[...] circo como componente da ginástica” (PARANÁ, 2006), defendendo os nexos e relações que existiram entre a ginástica e o circo. E no segundo caso, utilizando “**ginástica circense**” (PARANÁ, 2008), a ginástica é compreendida como o conteúdo estruturante e a **ginástica circense** como o conteúdo básico, apontando ainda as respectivas atividades de malabares, tecido, trapézio, acrobacia, trampolim como sugestões de alguns conteúdos específicos.

Analisaremos como Cabral (2016) se apropriou da terminologia **ginástica circense** com intenção de nos ajudar no desenvolvimento desse conceito. No decorrer do trabalho, apareceram cinco vezes a expressão **ginástica circense**. Apesar do trabalho de Cabral (2016) não tratar estritamente da relação da **ginástica circense** no âmbito da prática pedagógica, objeto central de análise do nosso trabalho, ela nos ajuda a pensar o conceito mais geral imbuído na **ginástica circense**, visto que o autor traça uma relação histórica entre circo, ginástica e educação física.

Cabral (2016) correlaciona e coteja a presença da ginástica e equitação nas trupes circenses do século XIX no Brasil. Esses fenômenos, inseridos no circo, possuem íntima relação

com as atividades do circo e não se constituíram como meros adereços associados aos espetáculos, mas fizeram parte de toda uma identidade histórica dessa produção humana.

Um ponto que é destacado por Paraíso (2010, p. 84) é justamente a vinculação que é feita entre ginástica e circo, “[...] demonstrando a importância desta prática no desenvolvimento da humanidade, do ‘porquê’ ela foi apartada da ginástica e da escola, portanto, de determinado processo de formação”.

A ginástica e o circo historicamente tiveram uma relação intrínseca e, ao mesmo tempo, contraditória. Se na Europa, no século XIX, uma se afasta e nega a outra, no Brasil foi diferente: “[...] no coletivo imaginário, a ginástica ‘mesclou’ sentidos dentro de ginásios, liceus e praças, ora exibindo exercícios vinculados ao campo científico, ora exibindo exercícios de risco em praças, teatro, arenas e circos” (CABRAL, 2016, p. 91). Assim, o autor afirma que o circo foi um campo no qual a ginástica exibiu grande opulência:

A diferença entre essas duas ginásticas esteve no campo de observação do público, que sabia diferenciá-las e tinha a sua preferência. O que se percebe nessa pesquisa é que o circo, por meio da hibridização de diversas práticas nomeadas de ginástica, exerceu um duplo movimento ao aportar no Brasil: ajudou a divulgar e de certa forma preparou o terreno para a discussão sobre a aplicação dos métodos ginásticos. Trouxe com suas companhias argumentos e possibilidades de discussão de uma “corporeidade” brasileira, que necessitava, segundo alguns, de formação específica (CABRAL, 2016, p. 104).

A ginástica da época tinha como central a simetria gestual, economia de energia na execução motora, pautada pela ciência positivista, em seus sentidos eugênicos e morais e, como vimos, foi elaborada com inspirações dos gestos motores, com intuito de aperfeiçoamento científico da “economia” de energia. Assim, mesmo que de modo indireto, a ginástica fez o contraponto ao circo ou, até mesmo, negando-o.

As atitudes ginásticas, ou a ginástica como forma gestual, ao lado dos cavalos, foi vista nos espetáculos como um conjunto de movimentos fortemente ligados ao que o circo representou no século XIX no Brasil. Andrea Moreno (2003, p.58) pondera que, no caso do Rio de Janeiro, a ginástica “prática que de tão racional, tão científica, tornara-se monótona” não conseguiu se estabelecer no cotidiano da Corte. O que pode ser percebido até aqui é que ela teve uma ampla concorrência com diversas práticas que também carregavam o nome de **ginástica**, e de outras que estariam no **conjunto de práticas** identificadas com o **esporte moderno** (CABRAL, 2016, p. 103, grifo nosso).

Por outro lado, a ginástica científica do século XIX foi bem aceita e apropriada pelos circenses. Porém, esta associação não se estabeleceu de forma antagônica aos treinos dos

artistas, foi direta e sem negá-la; ou seja, constituiu-se de modo complementar, concebendo diálogos entre o circo e a gestualidade da ginástica, sobretudo os elementos de agilidade e destreza (CABRAL, 2016). Assim os artistas circenses incorporaram elementos dos métodos da ginástica positivista em seus treinos e espetáculos:

Os exercícios com trapézio são exemplo da hibridização de práticas adotadas pelo circo. No século XIX, eles foram inicialmente utilizados para atividades no solo, ou em baixa altura, para exercícios calistênicos que fortaleciam o músculo trapézio, elevando assim os ombros [...]. O trapézio circense, desenvolvido pelo francês Jules Leotard em meados de 1860, consistia em uma barra horizontal presa por duas cordas ou hastes de metal, em que o artista realiza voos e acrobacias, pendulando de uma barra à outra. Existe também o trapézio estático, em que o objetivo é realizar posições inertes, fazendo com que o trapézio pouco se movimente na transição entre elas (CABRAL, 2016, p. 97).

Utilizamos os termos jogo, ginástica, esporte, luta, dança para conceituar um grupo de atividades corporais produzidos pela prática social humana. O fundamento saltar, por exemplo, é um traço essencial presente na ginástica, mas é essencial também para algumas atividades dos jogos, dos esportes, das lutas e das danças. Assim, o que distingue cada forma diferente de se saltar – seja nos jogos, esportes, lutas, ginástica ou danças – é a significação histórica que foi criada, externada, objetivada e apropriada pela humanidade. Saltar é um fundamento da ginástica, mas também é um fundamento para o salto à distância, por exemplo. O fundamento saltar, passa pelo conhecimento cotidiano – o saltar uma poça de água, com a finalidade de não se molhar –, se desenvolve e sintetiza a complexidade que o ser humano tem de saltar das mais diversas formas e de descobrir novas possibilidades de saltar.

O termo “Ginástica” já foi utilizado na prática social (e por vezes ainda o é, hoje, na vida cotidiana) como um termo designador dos diferentes tipos de atividades corporais nas quais se realiza um exercício físico com caráter sistemático. Mas o termo “Ginástica”, nesse contexto, apresenta uma generalização similar ao termo “esporte”, no sentido de ser uma expressão que visa captar meramente a condição de uma dada ação humana em forma de “exercício físico sistematizado” e a partir de uma conceituação e concepção de “saúde”, “corpo” e “tempo livre” elaborada pelo início da sociedade burguesa industrial. Essa significação, com esse sentido “científico” dos movimentos corporais, orientados “para a saúde” e realizados de modo sistemático, convive até hoje como termo designador geral das práticas corporais ao lado do termo “esporte”. É verdade que esse uso específico do termo ginástica – bastante comum até meados do século XX foi, em grande parte, suplantado pelo termo Esporte, a partir dessa mesma perspectiva totalizadora e generalizadora de quaisquer atividades corporais, agora tomadas em suas características gerais de serem atividades físicas competitivas [...]. Um sujeito praticando um treino de corrida em meados do

século XX seria provavelmente nomeado como um sujeito “fazendo ginástica”. Um sujeito realizando essas mesmas atividades hoje seria nomeado, provavelmente, como um sujeito “fazendo esporte”. Notemos, então, que, nos usos cotidianos desses termos, os significados de “ginástica” e “esporte” aparecem como “verbos” (como ações do sujeito ou sinônimo de “exercício”) e não como substantivos (como um determinado conjunto de relações sociais, da prática social do homem com as ações corporais) (NASCIMENTO, 2014, p. 230-231).

Nessa perspectiva, buscamos no percurso histórico da ginástica e do circo o que se tornou essencial e fundamental nas suas formas de se relacionarem, para assim desenvolvermos nossa compreensão referente à **ginástica circense**.

O conjunto de ações entendidos como ginástica, no interior do circo, materializava-se por meio da acrobacia, do equilibrismo, do malabarismo, das lutas e das atividades equestres, por meio de exercícios calistênicos, até mesmo criando outras formas possíveis de práticas corporais, como o surgimento da modalidade do trapézio circense (CABRAL, 2016).

O método da ginástica aplicado ao circo não se constituiu de maneira inerente ou consciente, mas encontrava-se de maneira empírica ligado ao discurso de educação do corpo. Desse modo, o circo buscou lograr a execução de movimentos perfeitos mediante a leveza dos movimentos, com o intuito de contrastar os números de força, precisão e coragem (CABRAL, 2016).

Assim, “[...] a ginástica que o circo expressou durante os espetáculos possuía uma elegância e agilidade do corpo humano até então pouco vistos no Brasil: a facilidade com que os exercícios eram executados impressionava e atraía o público” (CABRAL, 2016, p. 104), que, por sua vez, somente lhes eram apresentados o resultado final, sendo ocultado o processo imbuído nos exaustivos treinos por parte dos artistas trabalhadores.

Os métodos ginásticos europeus do século XIX estiveram presentes no Brasil concomitantemente ao aparecimento dos circos. Isso desencadeou na intelectualidade da época a possibilidade de se pensar a inserção das práticas circenses no viés educacional, no sentido da produção de um corpo forte. Isso nos permite hipotetizar que o sentido atribuído às atividades do circo não destoava dos objetivos da ginástica positivista de constituir um corpo forte, robusto, simétrico: “[...] toda essa profusão de exercícios, denominados ginásticos, criou no público uma imagem do corpo circense como um corpo forte, e que poderia ser uma opção de formação do corpo brasileiro” (CABRAL, 2016, p. 102).

Assim, era perceptível a preocupação de propagar esse ideal ginástico por parte dos circenses. Desse modo, o Circo Chiarini, na propaganda da Gazeta de Notícias de 13/03/1876, citada por Cabral (2016, p. 112), utilizava-se dos discursos higienistas para denunciar as

péssimas condições de saúde e saneamento básico da época, listando uma série de recomendações benéficas para quem assistisse aos espetáculos:

O Circo Chiarini é o lugar mais fresco da corte. [...] é a concentração da mais brilhante sociedade da cidade. [...] é o antídoto para todas as doenças epidêmicas. [...] é o lugar mais higiênico da época onde há um espetáculo altamente interessante para todas as classes da comunidade. [...] 30 minutos de divertimento no circo Chiarini equivale por 30 meses de boa saúde!

Esse compêndio entre a ginástica e o circo possibilitou aos circenses utilizarem o título de “mestre da escola ginástica”. Assim, ao tornar público a apropriação da ginástica pelos circenses, estes puderam pensar estratégias de ensino e aprendizagem que pudessem ser transmitidos nas aulas de ginástica. Porém, com a ginástica do século XIX encontrando-se ligada às instituições militares, a diversidade de objetos que compunham o universo circense possibilitou lograr na escola objetivos distintos dos da instituição médico-militar. (CABRAL, 2016).

O autor ainda ressalta que o circo nesse período não era concebido como uma possibilidade educacional, tido como lugar de baderna. Somente com a hibridização com a ginástica e a equitação é que foi permitida, mesmo que timidamente, a inserção dos artistas em espaços escolares. Em 1884, Vicente Casali²⁰ utiliza o trapézio como conteúdo de suas aulas:

Vicente possivelmente atuava entre outras funções como modelo humano, algo já feito por outros Hércules circenses, devido a seu porte físico. Em vários lugares, é possível ver que o trapézio, sua especialidade nos circos, de alguma forma integrava seus planos de ensino, tendo os cuidados necessários para podar os gestos funâmbulos e imprimindo nestes a forma racional da ginástica (CABRAL, 2016, p. 141).

Pautado sob a perspectiva da ginástica racional e higiênica, sob o viés da defesa da educação física da mocidade brasileira, justapondo-se ao discurso de Rui Barbosa, que “[...] visava ao pleno funcionamento do corpo, servindo como medida profilática, organizada metodicamente, objetivando o desenvolvimento harmônico do corpo” (CABRAL, 2016, p. 144). Assim, a utilização da **ginástica circense** com finalidade de ampliar o acervo gestual e a

²⁰ “[...] Vicente trabalhou, além dos circos, como professor no Colégio Pedro II, a partir da reforma de 1881, ano em que ocorreu a ampliação do número de lições de gymnastica nesse colégio. Também atuou junto de Paulo Vidal e Arthur Higgins, importantes nomes para o ensino da gymnastica no período, no internato desse colégio, ficando lá até o fim do Império. Foi também professor no Collegio Universitario Fluminense, no Collegio Abílio, no Collegio Brandão e na Escola Imperial Quinta da Boa Vista” (CABRAL, 2016, p. 15).

retidão postural das crianças, estava presente no seu plano de ensino para todos os seguimentos escolares:

A presença de saltos no trampolim e exercícios elementares nas argolas para o primeiro ano, exercícios de saltos simples na barra, possivelmente a mesma estrutura da barra fixa circense no segundo ano, e os exercícios no trapézio para o terceiro ano podem ser considerados alguns desses vestígios por terem proximidade com o que Vicente exibia nos circos. Mesmo que exercícios acrobáticos fossem desaconselhados nessas instituições, é possível que elementos estáticos da barra fixa, argolas e trapézios fossem trabalhados durante as lições, com o intuito de retificar o corpo. Os próprios exercícios com a utilização de cordas, que antes de estarem presentes no método sueco e francês já estavam nos picadeiros, eram utilizados por Casali (CABRAL, 2016, p. 143-144).

As justificativas que eram expressas no século XIX para inserção do circo na aula de ginástica (educação física) estavam respaldadas pelo viés biologicista-médico-militar, assim como a própria educação física da época.

Buscamos na produção científica as aparições e utilizações dos termos-conceito para o trato com o conhecimento das atividades ligadas às produções humanas essencialmente e historicamente atrelada ao circo.

Nos trabalhos analisados (AMARAL RAMOS, 2016; BARRAGÁN, 2012, 2016; CARDANI, 2018; CHIODA, 2018; DUPRAT, 2007; MOURA, 2017; NASCIMENTO, 2010; SILVA, 2015; SILVEIRA, 2013), buscamos as relações estabelecidas entre atividades do circo e, especialmente, o trato com o conhecimento específico da educação física. Analisaremos, a partir de agora, as terminologias utilizadas nos trabalhos científicos.

O “circo” aparece genericamente em todos os trabalhos, concebendo a estrutura física e/ou o conjunto de atividades nele expresso. O termo-conceito “circo” também é utilizado para tratar a prática pedagógica desse conhecimento nas aulas de educação física (BARRAGÁN, 2012, 2016; CARDANI, 2018; CHIODA, 2018; DUPRAT, 2007; NASCIMENTO, 2010; SILVA, 2015). Outros termos utilizados nesses trabalhos para designar o trato do conteúdo na educação física são os termos-conceito “atividade circense” (AMARAL RAMOS, 2016; BARRAGÁN, 2012, 2016; CARDANI, 2018; CHIODA, 2018; DUPRAT, 2007; NASCIMENTO, 2010; SILVA, 2015) e “arte circense” (AMARAL RAMOS, 2016; BARRAGÁN, 2012, 2016; CARDANI, 2018; DUPRAT, 2007; SILVA, 2015; SILVEIRA, 2013).

Barragán (2012) defende a utilização do termo-conceito “atividade circense”. Já na sua tese de doutorado, a mesma autora (2016), faz o uso tanto do “circo”, como da “arte circense”.

Entende essa produção humana como produtora de uma linguagem circense que busca representar possibilidades de ação, de agir a partir das diferentes atividades circenses como malabarismo, acrobacia, equilíbrios. Assim, “[...] a educação física elabora atividades que tratam de oportunizar aos alunos o contato com alguns elementos da linguagem circense, sem a pretensão de discutir a ampla e complexa arte do circo, cuja responsabilidade incide sobre as escolas profissionalizantes de circo” (BARRAGÁN, 2012, p. 33).

Independentemente dos termos utilizados, gostaríamos de expressar que nosso interesse é buscar um amplo e profundo entendimento sobre a arte circense, estabelecendo ainda limites para esse tipo de intervenção pedagógica, isto é, assumindo que o objetivo de desenvolver as atividades circenses no âmbito educativo (e escolar) **não é formar artistas**, e sim **apresentar a todos os sujeitos desse processo parte do simbolismo, da ludicidade, das técnicas e demais aspectos que compõem esta fascinante e secular linguagem artística**. E, mesmo com caráter introdutório, essas práticas deverão sempre ir acompanhadas de um posicionamento crítico (BARRAGÁN, 2016, p. 31, grifo nosso).

Nesse bojo, discordamos da compreensão do circo ou da cultura corporal como linguagem, pois, colocaríamos a cultura corporal no rol do pensamento idealista. Diferentemente da concepção materialista defendida nesta dissertação. Portanto, a nossa concepção de **ginástica circense** e de cultura corporal correspondem a uma parte da cultura humana, portanto ligado ao processo de trabalho, no entendimento da ontologia marxista.

“Cultura circense” (BARRAGÁN, 2016; SILVA, 2015) e “saber circense” (BARRAGÁN, 2016; CHIODA, 2018; DUPRAT, 2007; SILVA, 2015; SILVEIRA, 2013) estão presentes nos trabalhos, mas como designadores genéricos da cultura e dos saberes produzidos pelos circenses.

Desses autores, Silveira (2013) respalda-se no termo-conceito “saber circense”, como categoria vinculada à arte-educação, considerando o viés artístico dos movimentos corporais particulares do circo como de acrobacia, malabarismo, equilibrismo; ressaltando a importância desses nos aspectos da sensibilidade, estética, afetividade, emoção, alegria, ludicidade, expressividade e comunicação. No entanto ele não aprofunda, nem desenvolve discussões teórico-conceituais em torno do “saber circense”.

A utilização de “jogo circense” (AMARAL RAMOS, 2016; BARRAGÁN, 2016; CARAMÊS, 2014; CARDANI, 2018; CHIODA, 2018; DUPRAT, 2007) é percebido nas obras como um recurso pedagógico e metodológico de ensino:

[...] a proposta dos jogos circenses enquanto prática pedagógica [...] pode contribuir para o **desenvolvimento humano** nas diferentes faixas etárias. Deve-se salientar que aprender a praticar as atividades circenses é interessante, no entanto, os alunos deverão, além de aprender os **movimentos técnicos** específicos das artes circenses, ter contato com outros conhecimentos **socioculturais** que englobam o universo circense a partir de um ensino **lúdico** [...] (AMARAL RAMOS, 2016, p. 69-70, grifo nosso).

Sobre esse tipo de proposta pedagógica, vemos também como na pesquisa das teses e dissertações vários autores também defendiam os jogos circenses como método de ensino das atividades circenses. Por exemplo, Duprat (2007), Abraão (2010), Caramês (2014) e Fernandes (2014) destacam que esses tipos de jogo podem **enriquecer as aulas de educação física e ampliar o universo cultural** dos alunos (BARRAGAN, 2016, p. 115, grifo nosso).

[...] os jogos circenses contribuem para o **desenvolvimento de habilidades** como a **coordenação, concentração, percepção sinestésica, percepção espacial, equilíbrio, força de reação, velocidade e ritmo** (CARAMÊS, 2014, p. 36, grifo nosso).

Acreditamos que através dos jogos circenses, os alunos podem vivenciar aspectos singulares que intervêm na aprendizagem de maneira **lúdica, prazerosa e motivante** [...] (CARDANI, 2018, p. 56, grifo nosso).

Se o objeto ou a turma necessitar de mais aulas para trabalhar as atividades exploratórias, sempre inicio a aula com jogos circenses, que não apenas tornam a aula mais **lúdica e motivadora**, como também **ampliam o repertório** de manipulação do objeto [...] (CHIODA, 2018, p. 48, grifo nosso).

[...] jogos circenses despertam sensações e produzem uma **motricidade** que ajuda no **desenvolvimento** de vários aspectos da **conduta humana**, o que contribui de forma especial na **formação humana** de nossos alunos. Atividades que põem em destaque a **criatividade**, a **cooperação**, a **interculturalidade**, a **expressão corporal**, assim como as **habilidades e capacidades** (DUPRAT, 2007, p. 15, grifo nosso).

[...] tão importante quanto o fazer, está o conhecer, entendido por nós como um ato pedagógico, para tal, utilizamos os “jogos circenses” como recurso pedagógico na busca da “**flexibilização**” desse conhecimento, atividades que trabalhem os diferentes níveis de **complexidade motora** e as características básicas dos **gestos e modalidades circenses** [...] (DUPRAT, 2007, p. 17, grifo nosso).

Compilamos essas citações com o intuito de apontar as justificativas materializadas nas pesquisas em torno do jogo circense como recurso pedagógico. Acabamos, por vezes, procurando o máximo de adjetivos para justificar a inserção de conteúdos em nossas aulas, sem um aprofundamento conceitual dos mesmos. As estratégias metodológicas de utilizar o jogo circense é diferente de tratar este como conteúdo propriamente dito. Um jogo circense ou

qualquer outro tipo de jogo ou mesmo um conteúdo não são garantias de **tornar** as aulas **lúdicas, motivadoras, criativas, prazerosas**.

A primeira consideração é a de que, ao analisar uma *atividade lúdica*, precisamos analisar – em primeiro lugar – a atividade como tal: a estrutura dessa atividade, que corporificou em si um determinado conjunto de relações sociais, relações essas que passam a existir objetivamente na realidade e de modo relativamente independente dos sujeitos que venham a atuar nessa mesma atividade. Nesse caso, uma atividade lúdica (ou, genericamente, um *jogo*) não depende em primeiro lugar da atitude do sujeito para com uma esfera da vida, mas sim de um determinado conteúdo ou um determinado *conjunto de relações sociais* que pôde ser objetivado na realidade pela prática social e pôde, assim, existir como uma *atividade*: justamente, como uma *atividade lúdica* (NASCIMENTO, 2014, p. 67-68, itálico da autora).

Entendemos que os motivos são produtos das atividades humanas na prática social. Portanto, ao afirmar que um conteúdo possa ser motivador, criativo, lúdico, prazeroso, por si só, é um erro! O motivo lúdico, por exemplo, em um jogo de malabares pode não ter sentido lúdico para uma criança. No entanto, contraditoriamente, devemos oferecer possibilidades outras para que os motivos se desloquem para motivos mais gerais de aprendizagem, ligados ao ensino conceitual do jogo de malabares. Dessa maneira, viabilizaremos o desenvolvimento dos estudantes para que então signifiquem e deem sentido aos seus motivos particulares.

Não cabe ao conceito de *lúdico* tecer qualquer consideração sobre a “qualidade” ou intensidade do “lúdico”. Uma atividade, assim, será ou não lúdica (será ou não *jogo*), da mesma forma que uma atividade será ou não *arte*, será ou não *trabalho*. Essa afirmação não desconsidera o fato de que uma atividade – muitas vezes ou mesmo via de regra – possui uma existência interligada a outras atividades. Uma atividade será sempre composta por um determinado *sistema de objetos*. Contudo, um deles ocupará o centro de sua estrutura e determinará, assim, a existência concreta e a identidade de tal atividade. Por essa razão, as diferentes qualidades de uma atividade *lúdica* dependerão dos diferentes *objetos* que irão compor o centro de sua estrutura. O lúdico, como dissemos, qualifica uma prática social em relação a outra. O *objeto* específico de uma atividade lúdica qualifica um tipo de atividade em relação a outro (NASCIMENTO, 2014, p. 68, itálico da autora).

Outro termo-conceito com o qual nos deparamos nas produções científicas foi a “ginástica artística-circense”. Esta, “[...] funciona como uma afirmação do caráter não só experimental na constituição da pedagogia corporal, como também expressão da associação com forças vitalistas (forças ativas) como as práticas corporais circenses, a música, a dança” (MOURA, 2017, p. 52). É tratada pelo autor como “educação menor” que tensiona, numa relação agonística, à ginástica artística expressada na dimensão esportiva.

Concluimos que não há consenso na utilização de um termo-chave para designar a prática pedagógica das produções humano-genéricas circenses na especificidade do conhecimento da educação física no âmbito escolar.

Além de não haver essa unidade, os termos que estão sendo utilizado, do ponto de vista científico, não apresentam bases teóricas sólidas, sendo que, em sua maioria, são explicados por meio de exemplos nos quais são elencadas algumas das modalidades que compõe o circo e são possíveis de transpor para a escola. Essa inexistência conceitual compromete a inserção desse conteúdo na escola e, conseqüentemente, a apropriação do mesmo por professores e alunos.

Veremos na próxima seção como estão se dando as justificativas científicas para a inserção desse conteúdo na aula de educação física e como a pedagogia histórico-crítica pode nos dar elementos para avançarmos nas análises.

3.2 A GINÁSTICA CIRCENSE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As aproximações da ginástica e do circo nos permitem inferir que, no objeto da educação física, a **ginástica circense** seja tomada como um conteúdo de estudo e ensino. Sua constituição se deu nas relações do movimento histórico, produzido pelos diversos sentidos. Primeiramente utilitários, ligados ao trabalho, à existência humana; posteriormente, motivados por sentidos não utilitários: lúdico, agonista, estético, ético, científico.

O que pretendemos destacar é a necessidade de pensar estratégias em desenvolver uma lógica teórica e sistemática de uma expressão – **ginástica circense** – para que o entendimento dessa produção humana condensada historicamente seja possível na transposição para conteúdo escolar a ser tratado no núcleo do objeto de conhecimento da educação física, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos. Desse modo, é necessário que produzamos motivos pedagógicos.

Assim, o que procuramos evidenciar a partir de agora são as motivações pedagógicas que respaldam e justificam o trabalho pedagógico desse conteúdo nas aulas de educação física, por meio da produção científica disponível, pois “[...] apesar da aproximação entre o circo e a escola, ainda são poucos os argumentos consistentes que respaldem as decisões pedagógicas tomadas pelos docentes” (BARRAGÁN, 2016, p. 84).

Uma das problemáticas apontadas por Caramês (2014) encontra-se inicialmente, na formação de professores, além da falta de sistematizações didáticas desse conhecimento.

Essa fragilidade na formação de professores para tratar com o conhecimento da **ginástica circense** é expressa nos currículos das universidades brasileiras. Tanto que o número de universidades no Brasil que dispõem de disciplinas para o trato com esse conteúdo é bastante reduzido. Das que temos conhecimento: a Universidade Estadual de Campinas com a disciplina de “Atividades circenses e educação física”, de caráter optativa e a Universidade Federal Fluminense com a disciplina “Ginástica e atividades circenses”, obrigatória no currículo.

Pois bem, a construção dos currículos para a formação dos professores de educação física possui a disciplina de ginástica em todo o país e “[...] é um conteúdo curricular presente desde a primeira Escola Superior de Educação Física do Brasil” (PARAISO, 2015, p. 15). Porém, até mesmo esta disciplina possui algumas contradições na forma a qual é ofertada nos cursos, não possibilitando o trato com esse conhecimento na sua totalidade concreta, destacado por Paraíso (2015, p. 15):

[...] a fragmentação e diluição do conhecimento ginástico no currículo com disciplinas que não se articulam entorno do conhecimento mais geral que as unificam; cisão teoria-prática expressa no currículo; tendência à esportivização pautada numa concepção biologicista do ser humano; trato metodológico da ginástica com ênfase na pedagogia tecnicista, de modo que a técnica predomina sobre o caráter social e político da atividade social; predomínio do conhecimento de “mercado” para atender aos interesses do capital em detrimento às aprendizagens significativas que visem à formação humana numa perspectiva emancipatória.

Por outra via, nas disciplinas de ginástica (além de outras), por vezes, é evidenciado o trato com o conteúdo da **ginástica circense** nas suas ementas. Consideramos que ainda é tímido o trabalho pedagógico com esse conteúdo, mas é notável seu crescimento, mesmo em disciplinas não específicas de **ginástica circense**.

Cardani (2018) fez um mapeamento desse conteúdo nos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e encontrou, no componente curricular de artes, que esta é uma forma híbrida e que as discussões estéticas das artes circenses devem ser uma linguagem artística a ser considerada nas aulas de artes. Por outro lado, na seção de educação física o conteúdo não é colocado de maneira explícita. Mas duas palavras relacionadas à **ginástica circense** são encontradas: malabares e trapézio, que são citados como conteúdos/aparelhos da ginástica geral – Ginástica para Todos (GPT).

A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos (...) pode ser constituída de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem

variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os **denominados jogos de malabar ou malabarismo** (BRASIL, 2017, p.213 apud CARDANI, 2018, p. 26, grifo do autor).

A perspectiva na qual Silveira (2013) justifica a didática circense é a didática comunicativa e a trilogia saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir. Apontando a ideia de uma “[...] educação aberta para criação e invenção, realizada através de um processo dialógico e problematizador, onde professores e alunos se permitam construir saberes recheados por sentimentos, emoções e imaginações” (SILVEIRA, 2013, p. 61). Busca se contrapor aos processos pedagógicos racionalistas e cientificistas:

É relevante salientar que os saberes circenses, enquanto conteúdo que traz a arte para o meio da Educação Física, instigam os participantes do processo educativo a realizá-lo a partir da exploração, criação e criticidade em busca de novas descobertas. Com isso, esta interação professor-aluno se concebe a partir de uma relação horizontal e deserarquizada na qual se possibilita inclusive que **o aluno saiba mais que o professor**, dependendo das experiências significativas do saber que está sendo trabalhado (SILVEIRA, 2013, p. 112, grifo nosso).

Outra perspectiva, trazida por Silva (2015), é a abordagem crítico-emancipatória respaldada pela teoria pedagógica libertadora, de Paulo Freire, um tanto semelhante àquela indicada por Silveira (2013). Silva (2015) aponta a necessidade de o conteúdo circense ir além de uma educação física instrumental e esportivizada. Portanto, a finalidade seria de valorização das capacidades criativas, expressivas e comunicativas utilizando os movimentos corporais, capaz de produzir informações e conhecimentos através das linguagens corporais espontâneas, defendendo a categoria brincar-e-se-movimentar: “[...] dessa forma, remete à alegria, ao belo, ao colorido, ao fantástico, concedendo, conseqüentemente, à criança o direito de explorar-se como criança, desvinculando-a de modelos construídos ao longo da sociedade” (SILVA, 2015, p. 79).

Nas perspectivas de Silveira (2013) e Silva (2015), as crianças são centrais no processo educativo. Essa fundamentação encontra coerência com o escolanovismo, construtivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo.

Essas teorias acabam considerando que seja mais importante as crianças descobrirem um método de aprendizagem, e tem como finalidade a construção de conhecimentos. Ao invés de aprender os conhecimentos já descobertos por outras pessoas, conforme aponta Duarte (2001). Essas perspectivas corroboram com o espontaneísmo do processo pedagógico, ou seja,

respaldam-se em conceitos cotidianos, que por sua vez, não são capazes de desenvolver o alunos nas suas máximas possibilidades.

Valorizar a concepção de que o aluno tenha maior apropriação do “saber circense” que o professor, é colocar em xeque a formação do professor ou até mesmo legitimar a desqualificação profissional docente. Se partirmos dessas fundamentações, corremos o risco de não necessitar mais de escola. Ora, se a criança sabe mais que o professor, o que fará o professor em uma situação dessas? A escola terá qual função social?

Caramês (2014) exemplifica que as atividades aéreas são difíceis de serem trabalhadas porque “[...] a realidade escolar não permite que esse tipo de atividade seja desenvolvido. O principal fator para essa dificuldade é a falta de preparo do professor incorporado pela falta de estruturas físicas e materiais que impedem a segurança do aluno” (CARAMÊS, 2014, p. 38).

Ou seja, um dos condicionantes para que haja aprendizado por parte do aluno é que o professor esteja preparado para lidar com as diferentes formas expressas no conteúdo. Então, afirmamos que se o professor não dominar a estrutura da atividade, haverá interferências negativas na atuação do mesmo.

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 113), fundamentados na pedagogia histórico-crítica, a prática social, no ponto de partida da prática pedagógica, o professor e o aluno se situam em lugares diferentes. Os alunos encontram-se baseados na visão sincrética, nas vivências empíricas e imediatas, “marcadas pela ausência de determinações mais precisas edificadas em conformidade com o conhecimento elaborado”. O professor, por sua vez, já possui uma visão sintética da mesma prática social, já que pressupõe ter apropriado o conhecimento para além da aparência do fenômeno, em suas máximas determinações, ou seja, este “é capaz de captar o movimento que permite compreender e explicar o que essa prática social verdadeiramente é em seu vir a ser, em sua gênese, desenvolvimento e possibilidades futuras de transformação”.

Outro aspecto a ser tratado na produção científica relacionada ao circo é a ideia de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Duprat (2007) considera o circo um fenômeno multidisciplinar. Assim, o artista busca a melhor performance; o biomecânico analisa os princípios físicos do movimento; o técnico/treinador objetiva o domínio das habilidades; e o professor cria metodologias adequadas para cada ciclo educacional. Nesses casos, cada profissional individualmente faz interpretações dos seus respectivos objetos de estudos. Essa perspectiva é considerada de fato multiprofissional? Qual o real sentido das perspectivas da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade?

O nosso entendimento é de que as preocupações dos físicos, dos professores de academias de ginástica, da biomecânica, do artista, do treinador são distintas das preocupações manifestas na delimitação de uma unidade fundamental da **ginástica circense** na constituição da cultura corporal na escola:

Para a física, o circo configura-se como um campo de estudo, uma manifestação empírica de fenômenos relacionados ao estudo da mecânica, da gravidade, da aceleração dos corpos e do centro de equilíbrio. Para as academias de ginástica e acompanhando a lógica do mercado (do corpo), o circo configura-se como um meio de “queimar calorias” e enrijecer as musculaturas. Nestes casos, tanto o físico, quanto às academias, partem de um mesmo objeto concreto, ainda que produzam conhecimentos bastante distintos (da velocidade de movimento em um caso, dos benefícios aeróbios em outro) e ações também distintas com esse objeto. Entretanto, o que nos importa aqui, a partir desse exemplo, é discutirmos se a física e as academias de ginásticas, lidam, de fato, com a unidade fundamental do circo, embora cada um a seu modo. A resposta a essa questão é, para nós, um sonoro não (NASCIMENTO, 2011, p. 137)

Dessa forma, concordamos que a **ginástica circense** dispõe de uma grande variedade de atividades possíveis a serem apropriadas, bem como das diferentes áreas do conhecimento incidindo no trato com cada objeto específico. Porém, a ideia de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade não deve ser confundida com a categoria totalidade, além de não superar, de fato, a fragmentação do conhecimento disciplinar²¹.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) fazem considerações sobre esses aspectos. Uma primeira observação está relacionada às condições organizacionais (tempo integral para o professor, participação da gestão escolar, dentre outras). Outra observação é referente a cada professor tratar o objeto em sua especialidade, contribuindo cada qual com a sua parcela de conhecimento.

Logo, entendemos que na organização escolar que temos hoje os momentos “artificiosos” de separação no tratamento dos conteúdos são necessários. Cada área de conhecimento tem sua especificidade e não se pode enveredar a outros campos que tirem dela esse caráter. Por isso afirmamos que para se realizar uma prática pedagógica que vá além da interdisciplinaridade, caracterizando-

²¹ “Saviani (2014, p. 142) explica que a disciplinarização da ciência ocorreu a partir da época moderna, “assumindo características correlatas ao desenvolvimento da produção material que, no mesmo período, aprofundou a divisão do trabalho e a especialização das funções na passagem do artesanato à manufatura e desta à indústria moderna”. Não obstante, foi na segunda metade do século XX que a busca pela interdisciplinaridade como modo de superar a especialização da ciência positivista se evidenciará, mas não por mera coincidência, no exato momento em que começam a aparecer e ganhar certa conotação discursos com apelos: ao questionamento às metanarrativas, ao caráter dubitável da capacidade científica em atingir a verdade, ao ceticismo epistemológico, ao relativismo cultural e ao abandono da dimensão ontológica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 100).

se como uma totalidade, é preciso primeiro que sejamos altamente disciplinares [...] (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 101-102).

Outro fator que condiciona o conteúdo da **ginástica circense** na escola diz respeito às questões dos recursos materiais. Concordando com essa premissa, Barragán (2016) afirma que essas limitações não devem ser condutoras na seleção desse conteúdo pelos professores, pois é possível realizar adaptações das atividades circenses na escola e, assim, possibilitar o acesso aos alunos.

Realmente, pensamos que o material não deve ser uma limitação para a prática dessas atividades. Muitos professores pensam que para iniciar um projeto pedagógico que inclua o circo vão precisar um investimento econômico grande, mas isso não é certo. Várias experiências observadas na bibliografia destacam que o material, ou a falta dele, não é um impedimento para a prática das atividades circenses [...] (BARRAGÁN, 2016, p. 106).

Destaca ainda:

Outra questão importante, na hora de pensarmos na pedagogia das atividades circenses adaptada à escola, é a falta de material específico de circo na maioria das instituições. O material circense, com exceção de alguns tipos de malabares fabricados nacionalmente e vendidos por distintas empresas (inclusive virtualmente), ainda é pouco acessível às escolas. Além de serem caros, alguns equipamentos (arame fixo, trapézio, bola de equilíbrio, colchões, por exemplo) são de difícil aquisição. Por esses e outros motivos **defendemos a construção artesanal de alguns aparelhos circenses, como bolas, claves, aros, rola-rolas, caixas de malabares etc., os quais são facilmente elaborados com materiais de reciclagem e com baixíssimo custo econômico [...]** (BARRAGÁN, 2016, p. 136, grifo nosso).

Segundo a autora, as construções de materiais possibilitam que os estudantes desenvolvam a criatividade e a socialização entre seus pares, sentimento de pertencimento pela construção envolvendo seus próprios esforços, além do que a adaptação dos aparelhos poderão facilitar as apropriações por parte dos estudantes, que por sua vez, proporciona o entendimento das partes que compõe os aparelhos adaptados, destacando que essa é uma prática que perpassou os saberes circenses historicamente.

Só devemos ter o cuidado em não deixarmos que essa lógica seja suplantada pela luta por melhores nas condições de trabalho dos docentes. Entendemos que um dos principais desmotivadores no ensino da **ginástica circense** é a falta de materiais e espaços físicos adequados, além da falta do domínio dessa atividade, por parte dos professores. Se nos

acomodarmos em trabalhar somente com materiais reciclados, estaremos fadados a não possibilitar a experiência da atividade **ginástica circense** na sua forma mais desenvolvida.

Nosso entendimento é de que essa disparidade, na escola, se traduz no ensino mínimo, empobrecido, fragmentado, que oferece à classe trabalhadora, presente na escola pública, as migalhas dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto dos seres humanos. Com esses farelos, não há condição adequada de se compreender a sociedade em suas múltiplas determinações e, portanto, não há condição de liberdade. [...] Portanto, é necessário garantir que os filhos da classe trabalhadora dominem os bens culturais que a burguesia tem ao seu alcance, pois somente com a classe trabalhadora no exercício desse domínio, formar-se-á um psiquismo que preparará os indivíduos para a criação de modos de produção a seu favor (MARSIGLIA, SACCOMANI, 2019, p. 303).

Barragán (2012) nos alerta que grande parte da literatura aborda os procedimentos técnico-pedagógicos das atividades do circo, ignorando os aspectos históricos, estéticos e artísticos. Porém, não devemos confundir o seguinte:

[...] Ensinar e aprender sobre o circo nas escolas, nas aulas de educação física, significa ensinar e aprender sobre a atividade circense historicamente criada pelos homens. Isso [...] não significa uma formalização do ensino, isto é, um ensino biográfico do circo, sobre a história do circo. Essa dimensão, de certo, pode estar presente, [...] mas não constituem a essência mesma da atividade circense. Para aprender a atividade em sua estrutura não basta aos estudantes ouvirem, lerem e discutirem sobre a história biográfica de uma manifestação (NASCIMENTO, 2010, p. 234).

Assim, não se aprende a atividade da **ginástica circense** de maneira verbalista e abstrata. A especificidade desse conteúdo requer aprendizagem na prática concreta. Isso de modo algum é considerar-se pragmático. Afinal, é necessário, ao mesmo tempo, dominar a teoria para desenvolvê-la na prática.

Uma problemática referente ao pragmatismo e repetição de gesto motor trazida por Barragán (2012) é que esse conteúdo é pautado por justificativas nas aulas de educação física apresentam ainda enraizadas em perspectivas motoras de cunho biologizante:

Nossa análise documental revelou de modo geral como as atividades circenses são frequentemente abordadas nas aulas de educação física orientadas sob a justificativa da experimentação por meio de elementos motivadores e propiciadores da criatividade e expressividade. Entretanto, parece-nos que, apesar dessa justificativa, muitos professores continuam incluindo essas atividades orientadas na simples aquisição de determinadas habilidades motoras (BARRAGÁN, 2016, p. 144).

Concordamos com a autora que há a necessidade histórica da educação física superar os limites da aparência de seus conteúdos orientados pelos determinantes do movimento e das ações motoras exclusivamente. Por outro lado, defendemos a importância do ensino da técnica dos movimentos voluntários e das ações motoras na formação de atos volitivos, que muitas vezes são negadas por acreditarmos que a inserção desta se encontra ligada aos pressupostos teórico-metodológicos de uma pedagogia tecnicista e uma educação física igualmente tecnicista. O que não é verdade!

Teixeira (2018) afirma que devemos superar por incorporação essas perspectivas tecnicistas, nos apropriarmos do positivo de suas elaborações. Assim, nos esclarece que a técnica é uma ação humana historicamente utilizada para reduzir as dificuldades postas pela existência da espécie:

A criação da técnica só foi possível por conta do desenvolvimento superior que os seres humanos atingiram por meio do trabalho, onde o principal resultado desta atividade foi o próprio humano, que na produção da sua existência estabeleceu um patamar de relação diferenciado com a natureza e com os outros animais, o que propiciou mudanças cruciais, inclusive orgânicas como o desenvolvimento de um cérebro pensante (TEIXEIRA, 2018, p. 76).

Desse modo, na educação física e no ensino da **ginástica circense**, a técnica (conhecimento) deve ser valorizada na transmissão do conhecimento. Não se trata, como aborda Teixeira (2018), de uma limitação que restringirá ao aprendizado do aprimoramento técnico e movimentos que se repetem por si só, sem uma reflexão do porquê da utilização de determinada técnica. Mas de entender que o conhecimento das técnicas possibilita o automatismo de determinado movimento, ou seja, segunda natureza (fundamental para o desenvolvimento humano), nas suas relações de existência e evolução histórica, portanto, condição de desenvolvimento da criação e liberdades de reproduzir a atividade e produzir novos movimentos:

De forma dialética a técnica é produto da ação humana e ao mesmo tempo contribui na formação do ser social, os impactos do uso da técnica na produção da existência promovem novas contradições que impõe novas necessidades aos seres humanos, que por sua vez seguirão promovendo novas técnicas para resolução dos novos problemas, o que abre um campo ilimitado no desenvolvimento da espécie (TEIXEIRA, 2018, p. 82).

Assim, a negação da técnica é mais uma forma de extirpar conhecimentos à classe trabalhadora. Visto que a técnica carrega objetivação condensada de conhecimentos imbuídos

para executar da melhor maneira possível determinada atividade. Dessa forma, seria impossível o aprendizado de qualquer malabarismo ou qualquer outra atividade da **ginástica circense** sem a utilização das técnicas já descobertas para realizar a atividade da melhor forma possível. Por isso, reafirmamos a impossibilidade do professor ministrar uma aula de malabarismo com bolinhas sem que o mesmo domine as técnicas desta atividade.

As técnicas circenses que conhecemos até hoje como malabares, contorcionismo, acrobacia, equilibrismo, ilusionismo, palhaçaria etc. nasceram em lugares e períodos distintos, em diversos momentos da história da humanidade, permeadas por outras relações, ligadas a espaços e tempos diferenciados. A construção da identidade dessa forma espetacular, que é conhecido por nós e por qualquer criança como circo, se enraíza na mistura, no híbrido, na diversidade, na transformação e ressignificação dessas técnicas (LEITE, 2018, p. 29).

Ou seja, o ensino do malabarismo nunca se dará de modo espontâneo. Assim, não tem como desenvolver a tão defendida “criatividade” se não houver técnicas mais avançadas que possibilitem a apropriação do que é básico em uma atividade da **ginástica circense**. Logo, seria impossível o ensino sem o aprendizado das diversas formas técnicas, ou seja, dos instrumentos disponibilizadas nas atividades da cultura corporal e da **ginástica circense**.

Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a **instrumentalização** como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 134, grifo dos autores).

Sobre a possibilidade do caráter criativo da **ginástica circense**, concordamos com Marsigilia e Saccomani (2019) e de antemão afirmamos nossa oposição às concepções naturalizantes e espontaneístas da criatividade. Partimos, portanto, de uma perspectiva histórico-social.

Como já afirmamos, não há uma hereditariedade biológica, um talento inatista ou um dom para se praticar uma atividade da **ginástica circense**. Assim, concordamos com as autoras que para desenvolvimento da criatividade, precede e é exigida, a transmissão de conhecimentos.

Não seria exagero afirmar que o lema “aprender a aprender” se firmou no âmbito educacional como um legítimo símbolo de criatividade. Assim sendo, existe a valorização de uma suposta criatividade na construção individual de

conhecimentos. A finalidade é que o aluno pense de maneira criativa e livre. Portanto, endeusa-se a criatividade e, ao mesmo tempo, transforma-a em uma categoria esvaziada e empobrecida de conteúdos, sem relação com a transmissão direta e intencional dos conhecimentos historicamente acumulados ou, ainda, totalmente oposta a ela (MARSIGLIA, SACCOMANI, 2019, p. 299-300).

Isso nos permite assinalar que na produção científica analisada, a inserção da **ginástica circense** está respaldada pela possibilidade de “potencial criativo” e como uma forma de linguagem. Porém não corroboramos com esse entendimento, justamente pela perspectiva idealista ao querer colocar, quase que de maneira mecânica, a **ginástica circense** como promotora de criatividade, prazer e ludicidade; na qual o aluno é deixado “livre” para aprender e, assim, desenvolver a autonomia. Por outra via, entendemos que a autonomia somente será garantida se radicalizarmos a transmissão de conhecimentos e dos conteúdos da cultura corporal, sob a concepção de desenvolvimento da criança e a função social da escola e da educação física possibilite emancipação humana.

Dessa forma, ao contrário de uma visão idealista, a criatividade, que se expressa por meio da função psicológica superior “imaginação”, é garantida no predomínio do cultural sobre o biológico. Ao contrário do que se apresenta na sociedade capitalista, na qual a imaginação é empobrecida para a grande maioria da população trabalhadora. Nesse sentido “[...] o indivíduo se aliena das condições que poderiam (e deveriam) ter promovido o desenvolvimento do pensamento altamente abstrato e, dessa forma, não desenvolve a imaginação e a criatividade, que depende de condições de vida e educação bem definidas” (MARSIGLIA, SACCOMANI, 2019, p. 304)

Por isso a nossa preocupação em possibilitar a transmissão dos conhecimentos e conteúdos nas suas máximas e ricas formas. Assim, a educação escolar não deve estar aparelhada, nem se limitar aos conhecimentos cotidianos e espontâneos, porque dessa maneira estaremos reproduzindo a alienação e o novo não está sendo disponibilizado concretamente.

Defender que o professor transmita de modo direto e intencional, ou melhor, defender o papel diretivo do professor como profissional que tem autonomia intelectual para pensar sua prática pedagógica não é uma contradição à afirmação que a criança deve ser ativa no processo de aprendizagem. Dirigir o processo de ensino e aprendizagem não é sinônimo de tornar a criança passiva. Muito pelo contrário, significa permitir a ampliação de sua visão se mundo, da realidade da qual ainda desconhece, mas que o professor deve conhecer em sua essência, de modo a apresentá-la ao aluno (MARSIGLIA, SACCOMANI, 2019, p. 308).

Outro argumento que gostaríamos de destacar para a discussão é em referência ao entendimento da **ginástica circense** no seu significado essencial atribuído ao valor estético e artístico da atividade humana:

O circo [...] contém, em si, determinados modos de relação estética do homem com a realidade, modos esses que possuem tanto uma dimensão genérica, quanto uma dimensão específica. A dimensão específica seria encontrada, sobretudo, na forma ou nas peculiaridades do material no qual a obra se produz. Na dança e no circo esse material é prioritariamente **o próprio corpo e as possibilidades de ações com ele**. Esse material específico cria uma relação também específica do artista com a estética, cria uma forma de sensibilidade própria ao objeto, assim como cria, para o público, uma forma também própria de percepção desta obra (NASCIMENTO, 2010, p. 71, grifo nosso).

Assim, continua a autora, para que as dimensões estéticas e artísticas presentes no circo sejam apropriadas pelos alunos nas aulas de educação física, não basta apenas apropriar-se da obra em si, mas da atividade que produziu essa obra, reproduzindo seus traços essenciais. Desse modo, o entendimento é de que as artes circenses fazem parte das objetivações humanas artísticas, portanto, a atividade artística promoverá desenvolvimento do pensamento teórico e em específico o pensamento estético-artístico.

[...] reproduzir a atividade do artista não é o mesmo que reproduzir algumas de suas ações ou mesmo um conjunto delas. Se pretendo reproduzir a atividade circense, enquanto uma atividade verdadeiramente artística, e passo a reproduzir os movimentos que os personagens executam e a vestir a roupa que os personagens utilizam, eu me aproximo não tanto da atividade artística circense, mas muito mais de “algumas ações existentes na atividade de circo”. O que falta para que essa atividade seja reproduzida enquanto atividade e não apenas como ações? Falta subordinar as minhas ações ao modo geral de ação ou ao procedimento do artista circense: a sua intencionalidade (o significado da apresentação) e a composição dos diversos elementos que compõem o circo (movimentos, coreografia, ângulo de visão, vestuários etc.) dentro da estrutura geral de uma apresentação (início/ meio/ fim). Reproduzindo esse movimento de criação de um espetáculo, reproduzindo esse modo geral de ação, consciente do meu movimento de criação de um objeto artístico, poderei reproduzir e me apropriar do circo como uma atividade artística e, deste modo, permitir a formação do meu pensamento estético-artístico (NASCIMENTO, 2010, p. 72).

Concordamos que o circo e as artes circenses compõem as objetivações humanas referente às artes, como já foi defendido na totalidade das produções científicas analisadas neste trabalho. Por outro lado, os motivos que levam esta atividade ser experimentada pela via artística estaria mais ligada às ações/operações da disciplina de artes, como já inferimos. O que

não quer dizer, por outro lado, que a educação física não seja geradora de motivos artísticos nas suas atividades ligadas à cultura corporal, pois ela é!

Porém, a especificidade de uma atividade na educação física não deverá coincidir com a finalidade da constituição de uma imagem artística. Por isso, não tomamos como conteúdo o circo, as atividades circenses, a arte circense; pois estas tem sentido mais amplo, e não cabe à educação física tomar como fim a internalização da imagem artística. A construção dessa imagem subjetiva, constituir-se-á meios didáticos possíveis na educação física.

Assim, delimitamos que as atividades da **ginástica circense** são possibilidades de reproduzir os traços essenciais da ginástica em sua forma complexificada e rica, desenvolvida historicamente no seio das atividades circenses e tomadas como conteúdo escolar. Seja a arte circense como conteúdo da disciplina de artes, ou, a **ginástica circense** como conteúdo da disciplina de educação física.

Para sustentar a nossa defesa desse termo-conceito no contexto escolar da educação física, apontaremos no próximo subtópico os fundamentos da didática histórico-crítica relacionando à especificidade da **ginástica circense**.

3.3 APONTAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O TRATO COM A ESPECIFICIDADE DA GINÁSTICA CIRCENSE

Entendemos que reconsiderar o ato de ensino como *atividade* humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 139, *itálico dos autores*).

O problema da didática é ontológico. Nessa perspectiva, a dimensão ontológica se configura como requisito para a prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. Assim, antes de nos questionarmos sobre “como ensinar?”, devemos ter o entendimento do que é ensinar, do que é um ato educativo. Caso não compreendamos ontologicamente, escorregamos em epistemologismos, tentamos responder “como ensinar”, o que representa um formalismo e didatização do ensino. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objetivo(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõe o conjunto das determinações e das relações existentes entre a totalidade dos

elementos constitutivos dessa atividade humana denominada *ensinar*, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 141, *itálico dos autores*).

Dessa forma, a finalidade da transmissão dos conhecimentos da **ginástica circense** nas aulas de educação física é contribuir com o desenvolvimento dos atos volitivos, fornecido por meio da apropriação objetiva dos elementos culturais historicamente produzido pelo conjunto da humanidade no âmbito das atividades circenses, dessa maneira, possibilitando o autocontrole da conduta e colaborando na formação da personalidade dos indivíduos.

Para que essa finalidade se concretize, é preciso “[...] o domínio pleno e seguro por parte de quem ensina o objeto do conhecimento e seus respectivos conteúdos, de modo que possa organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de seu ensino” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 144).

Para tanto, partimos das categorias lógicas do método pedagógico da concepção histórico-crítica:

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (*instrumentalização*), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (*problematização*) existentes no conjunto das relações sociais humanas (*prática social como ponto de partida e de chegada*), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (*catarse*) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143, *itálico dos autores*).

A concretização da didática histórico-crítica na prática pedagógica, requer o domínio da atividade por parte do professor e é determinada pela compreensão ampliada de **eixo**²² e de **dinâmica**²³ do ensino sob a perspectiva da lógica dialética, que seja capaz de possibilitar ao

²² “Uma concepção ampliada de *eixo* de *ensino* pautada na lógica dialética é aquela cujo ato de ensinar pretende desenvolver o processo de conhecimento nos alunos por meio de sucessivas aproximações, constituindo-se o ensino como uma processualidade formativa em que distintos graus de generalização da lógica do pensar se formam e se desenvolvem, configurando-se como verdadeiras referências que se vão ampliando de forma crescente e espiralada, revelando toda a riqueza da qualidade e da profundidade da penetração do pensamento na essência dos fenômenos da realidade social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 147, *itálico dos autores*).

²³ Por *dinâmica* do *ensino* entende-se o conjunto articulado de três elementos do processo de ensino e aprendizagem: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar (ESCOBAR, 1997;

destinatário uma reflexão pedagógica ampliada da prática social, na totalidade das relações naturais e sociais da realidade objetiva. (COLETIVO DE AUTORES, 2012; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização. Isso porque o eixo de ensino e a dinâmica do ensino exigem a delimitação do tipo de conhecimento a ser ensinado, dos princípios para a sua seleção e organização ao longo dos níveis de ensino e seu respectivo trato metodológico [...] (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 146-147).

Dessa forma, quais os princípios de seleção e os princípios metodológicos do conhecimento da **ginástica circense** para as aulas de educação física?

Para respondermos a esse questionamento, nos baseamos em Galvão, Lavoura e Martins (2019). No que diz respeito ao critério de seleção do conteúdo, leva-se em conta a relevância social e a contemporaneidade do conteúdo, em conformidade com o desenvolvimento efetivo e iminente do aluno em relação aos conhecimentos da **ginástica circense**. Por sua vez, os princípios metodológicos devem considerar a provisoriedade/historicidade, a simultaneidade e a ampliação da complexidade do conhecimento, suscitando que a formação do aluno vá da síntese à síntese, desvelando a essência da **ginástica circense** ao invés da aparência desse fenômeno.

No que se refere às sistematizações das atividades do circo de modo geral, uma dificuldade em relação à didática desse conteúdo, apontada por Bortoleto (2008), diz respeito à “pedagogia das atividades circenses”, que, por falta de uma terminologia padronizada na área, “[...] dificulta severamente o intercâmbio de informação e a sistematização dos conhecimentos, sejam eles patrimônios pessoais de artistas e mestres, ou mesmo de novos estudos realizados do ponto de vista científico” (BORTOLETO, 2008, p. 11). Outra dificuldade está relacionada às sistematizações do próprio objeto da educação física que não está desenvolvido e legitimado como em outras disciplinas escolares, o que dificulta desenvolver esse conteúdo.

GAMA, 2015; COLETIVO DE AUTORES, 2012). “O *trato com o conhecimento* refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que se pese a impossibilidade de ser considerado sem referências à sua relação de reciprocidade com a *organização escolar*, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a *normatização escolar*, que representa o sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais do ensino” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 151, itálico dos autores).

As produções relacionadas às classificações das modalidades circenses são realizadas por alguns autores. Destacamos nesse momento os trabalhos de Invernó (2003), Bortoleto e Machado (2003) e Duprat (2007).

Para conseguir que o circo se converta em uma ferramenta pedagógica, há estruturado as diferentes técnicas em quatro blocos temáticos, baseando-se na classificação realizada pela Escola Nacional de Circo da França. [...] A partir dessa classificação, as técnicas escolhidas são aquelas mais apropriadas para o contexto escolar (INVERNÓ, 2003, p. 24).²⁴

Invernó (2003) se baseia na classificação feita pela Escola Nacional do Circo da França que é estruturada seguindo as diferentes técnicas para dar um subsídio maior para o contexto escolar. Pedagogicamente, o autor dividiu as modalidades circenses em: 1) equilíbrios com acessórios (bolas, argolas, perna de pau, monociclo, arame, corda bamba, dentre outros); 2) equilíbrios sem acessórios (mãos a mãos – estático); 3) atividades aéreas (quadrante, cama elástica, corda, trapézio, argolas, aro, tecido, dentre outros); 4) acrobacias no solo e sem acessórios (contorcionismo, mãos a mãos); 5) acrobacias com acessórios (aro, argolas, escadas, barra russa, mastro, prancha de salto, trampolim, bicicleta, dentre outros); 6) manipulações (malabares, laço, *devilstick*, diabolô, chicote); 7) ator de circo (*clown*, jogos teatrais, dança, mímica, dentre outros)²⁵.

Bortoleto e Machado (2003) elaboram um esquema relacionando as modalidades em decorrência ao tamanho do material. As modalidades com material de tamanho grande compreendem o trapézio, a balsa russa, o mastro chinês, a balança russa. Nas modalidades com material de tamanho médio há a presença do monociclo, da perna de pau, das bolas de equilíbrio, do tecido, da corda vertical, do arame, da corda frouxa, das bicicletas especiais (acrobáticas e/ou de equilíbrios), do trampolim acrobático (cama elástica), do paradismo (mesa – *pulls*) e da balança coreana. Já nas modalidades com material de tamanho pequeno, estão presentes os malabares, o rolo americano, o faquirismo, a mágica (com material pequeno: moedas, baralhos etc), a pirofagia, os fantoches e as marionetes²⁶.

Buscando atender aos interesses da escola, em um enfoque voltado para as aulas de educação física, Duprat (2007) organiza uma tabela com as classificações por unidade didático-

²⁴ Tradução nossa: “Para conseguir que el circo se convierta en una herramienta pedagógica se han estructurado las diferentes técnicas en cuatro bloques temáticos basándose en la clasificación que realiza la Escuela Nacional de Circo de Francia [...]. A partir de esta clasificación se han escogido aquellas técnicas que son más apropiadas para el contexto escolar” (INVERNÓ, 2003, p. 24).

²⁵ Para mais detalhes, consultar Invernó (2003, p. 25).

²⁶ Para mais detalhes, consultar Bortoleto e Machado (2003, p. 61).

pedagógicas: acrobacias, manipulações, equilíbrios e encenações. Os blocos temáticos das acrobacias são aéreas (trapézio fixo, tecido, lira, corda), solo/equilíbrios acrobáticos (acrobacias de solo, paradismo, poses acrobáticas individuais ou em grupo) e trampolinismo (trampolim acrobático, mini-tramp, maca russa). O bloco temático das manipulações são as próprias manipulações de objetos (malabarismo, prestidigitação e pequenas mágicas). O bloco temático do equilíbrio é composto pelos funambulescos (perna de pau, monociclo, arame, corda bamba, rolo americano). Já as encenações, a expressão corporal (elementos das artes cênicas, dança, mímica e música) e o palhaço (diferentes técnicas e estilos) compõem seu bloco temático²⁷.

Nesse sentido, as elaborações expostas contribuem de maneira significativa para subsidiar os professores de educação física preocupados em trabalhar com esse conteúdo em suas aulas. Porém, não nos ajuda a pensar pelo viés do objeto de estudo e ensino aqui defendidos, pois:

Elencar todos os elementos que compõem o circo é, sem dúvida, uma tarefa importante, contudo, não é, em si, suficiente. A essência do circo (e de qualquer objeto) não está em um ou vários elementos juntos, mas em uma determinada relação entre esses elementos. Portanto, mais do que estabelecermos os elementos mais importantes presentes na atividade circense, precisamos olhar para esses elementos estabelecendo as relações fundamentais existentes entre eles, bem como com a atividade como um todo. É preciso descobrir a atividade em seu processo de desenvolvimento (NASCIMENTO, 2010, p. 137).

Assim, Nascimento (2010) afirma que para a efetivação de uma atividade de estudo é necessário transformar o objeto circo em objeto de estudo, possibilitando a elaboração de ações de estudo (estudantes) e ações de ensino (professores), “[...] ou seja, reconstituir a atividade original em forma de atividade de aprendizagem, evidenciando ainda mais o modo geral de ação presente no objeto, tornando-o o eixo central das tarefas de aprendizagem e de ensino” (NASCIMENTO, 2010, p. 142) e reproduzindo os traços essenciais do conteúdo.

A ginástica possui traços que são essenciais para o entendimento do fenômeno gímnico. Muitos desses traços essenciais estabelecem relações estreitas com a própria educação física e com as diferentes atividades da **ginástica circense**.

Assim, buscaremos apontar algumas possibilidades do trato com o conhecimento da **ginástica circense**. Para tanto, reconhecemos que a educação física não é capaz de reproduzir sozinha a totalidade da estrutura das atividades circenses. Por isso, o que procuramos evidenciar

²⁷ Para mais detalhes, consultar Duprat (2007, p. 58).

foi até que ponto as atividades do circo oportunizam a realização da complexidade dos fundamentos da ginástica, delimitando assim, o que é específico da **ginástica circense**, ou seja, da educação física, possível de ser pensado como conteúdo para melhor planejarmos as atividades de ensino.

Dessa forma, a correlação dos traços essenciais da ginástica alinhada às ginásticas circenses como conteúdo escolar, possibilitará maior compreensão de professores de educação física trabalharem esse conteúdo, pois os conhecimentos ginásticos lhes são ofertados nos cursos de formação de professores, entendendo que as condições objetivas dessa formação pressupõe a dinâmica do trato com o conhecimento, organização e normatização dos cursos de educação física.

O ensino e a aprendizagem, na perspectiva da didática histórico-crítica, não se limitam à formalização de uma sequência didática. A atividade pedagógica é entendida em sua unidade contraditória na qual a lógica de ensino e a lógica de aprendizagem são suas expressões distintas e ao mesmo tempo unitárias. Assim, na atividade pedagógica, ao professor cabe o ato de ensinar e o aluno é tomado como aprendiz. Assim, “[...] O percurso lógico da aprendizagem identifica-se com o movimento da apropriação do conhecimento que, do ponto de vista metodológico, tem como horizonte imediato o concreto empírico” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 154). Já a lógica de ensino, realizada pelo professor:

[...] visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155).

Historicamente as ações e operações gímnicas se relacionaram de alguma forma às ações e operações circenses. Porém, cada uma existe por si só, em suas singularidades. Não se trata aqui de um aparelhamento das ações gímnicas e circenses, pois estas possuem especificidades que as distinguem entre si. Nesse aspecto, pretendemos estabelecer os nexos e as relações fundamentais entre a essência desses dois fenômenos, tomados como conteúdos da educação física.

Os fundamentos da ginástica correspondem: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar e balançar/embalar (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 76-77).

Dentro desses fundamentos, as possibilidades de atividades da **ginástica circense** são inúmeras, das mais rudimentares e simples as mais complexas e elaboradas formas de ações da **ginástica circense**. Não trabalharemos, nessa perspectiva, com aspectos relacionados às artes, justamente por este possuir especificidades e particularidades que extrapolam a formação inicial de um professor de educação física e nos ateremos àqueles que são diretamente ligados a ela.

Saltar é compreendido como “[...] desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e cair sem se machucar” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 77). Podemos eleger algumas atividades da **ginástica circense** correspondentes a esse fundamento ginástico como saltos acrobáticos, mini-tramp, trampolim acrobático, báscula russa, bem como na finalização de várias modalidades.

Equilibrar consiste em “[...] permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada, vencendo a ação da gravidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 77). Aqui podemos elencar as mais variadas atividades como as pirâmides humanas, paradismo, funambulismo, perna de pau, monociclo, jogos icários, além de equilíbrios e manipulação de objetos (malabarismos).

Rolar/girar é “[...] dar voltas sobre os eixos do próprio corpo” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 77). Correspondem atividades de acrobacias de solo individuais ou coletivas, bambolê, contorcionismo, manipulação de objetos (malabarismos), dentre outros.

Trepar constitui-se em “[...] subir em suspensão pelos braços, com ou sem ajuda das pernas, em superfícies verticais ou inclinadas” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 77). A maioria das atividades que correspondem o trepar na **ginástica circense** são representadas pelas acrobacias aéreas, tais como trapézio fixo, tecido aéreo, corda indiana, mastro chinês, lira.

Balançar/embalar é “[...] impulsionar-se e dar ao corpo um movimento de ‘vaivém’” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 77). As atividades que possuem traços essenciais são maca russa, trapézio em balanço e trapézio de voo, além de finalizações de várias outras atividades.

Vale ressaltar que essa seleção de acordo com os fundamentos da ginástica, não deve ser compreendida de maneira mecânica, visto que um fundamento pode perpassar por várias atividades da **ginástica circense**, bem como uma atividade desta é perpassada por mais de um fundamento gímnico. Além do que, esses são meros exemplos de algumas atividades da **ginástica circense**. Foge ao nosso objetivo listar um número quase que infinito de práticas corporais ligadas ao circo.

Organizamos esse modelo por entender que as atividades corporais de modo geral estão ligadas entre si. Entendemos que os fundamentos da ginástica perpassam pelas formas mais

desenvolvida que a humanidade atingiu na nossa sociedade no que se refere equilibrar-se, saltar, rolar/girar, embalar/balancear e trepar. Logo, a **ginástica circense** incorpora e carrega na sua estrutura os traços essenciais de um complexo desenvolvimento da ginástica. Ou seja, foi resultado da complexificação das relações histórico-sociais do desenvolvimento das atividades circenses.

Segundo Nascimento (2011), no circo os sentidos estéticos estão manifestos na relação do humano com a realidade. A dimensão do material específico na culminação do produto circense se constitui matricialmente com a utilização do próprio corpo, que, por sua vez, produzirá diferentes sentimentos em quem o execute ou assista. Ou seja, ao mesmo tempo em que se é produzido, há o seu consumo.

A partir disso, mesmo que a produção dessas atividades retroajam na corporalidade daquele que produziu, inferimos que os modos de ações e operações que respaldam a **ginástica circense**, inserida nas aulas de educação física, são os de propiciar o desenvolvimento de atos volitivos, contribuindo para o autocontrole do próprio comportamento, no sentido do autodomínio da conduta. Dessa forma, o estudante cria uma forma de sensibilidade com a **ginástica circense** diferente da apreciação de quem o assiste.

O produto da relação de ações corporais que são realizadas em outras atividades como a música, a pintura ou o processo de escrita não são os mesmos refletidos aos das atividades da cultura corporal. Por exemplo, as ações corporais requeridas pelo músico se constituem como meio necessário para a produção de uma música. Da mesma forma se dá na pintura ou escrita, há mediação de ações corporais, meios necessários para desenvolver o produto da pintura ou da escrita.

O que isso quer dizer é que o produto final da escrita, da pintura e da música, por exemplo uma carta, um quadro e um disco se separa do seu produtor no momento de consumo do produto. Diferentemente do produto das atividades da cultura corporal, que são produzidos e consumidos ao mesmo tempo. E mesmo em casos específicos da música, por exemplo, no qual o produto da música é consumido ao mesmo tempo em que é produzido em um concerto musical a finalidade tanto de quem produz, quanto de quem assiste não coincide em fruir as ações corporais requeridas para a produção dessa música, mas incide em fruir o produto musical. Inversamente, as ações e operações da **ginástica circense** constituem outra relação, pois seu produto, inseparável do consumo, será objetivada nas ações corporais.

Assim, **a ginástica circense é uma parte da cultura, ontologicamente atrelada ao processo de trabalho e considerada, portanto, de ordem não material, cuja produção e consumação ocorrem simultaneamente por parte de quem produz e de quem consome.**

Sua especificidade retroage da complexificação de traços essenciais das objetivações gímnicas das diferentes formas de equilibrar-se, saltar, rolar/girar, embalar/balancear, trepar que se encontram expressos nas atividades historicamente produzidas pela cultura circense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, gostaríamos de sintetizar alguns aspectos que o tratamento do objeto de conhecimento nesta pesquisa permitiu inferir. Assim, retomamos com o nosso objetivo geral de **elaborar o conceito de ginástica circense à luz da pedagogia histórico-crítica, contribuindo para a formulação da cultura corporal que se expressa nos conteúdos escolares da educação física**, no qual tentamos responder a questão central da pesquisa: **quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para elaborar o conceito de ginástica circense na perspectiva da cultura corporal que se expressa nos conteúdos escolares da educação física?**

Para ajudar a responder essa pergunta e logarmos êxito no objetivo da análise, utilizamos de maneira articulada os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e sua didática e o objeto de conhecimento da educação física. Para tanto, foi necessário conhecer o trato pedagógico com a **ginástica circense** na aula de educação física por intermédio da produção científica.

A historicidade imbuída na compreensão de cultura corporal, em especial, as denominadas ginástica e **ginástica circense**, nos autoriza afirmar que esta constitui-se uma das formas singulares que compõe o bojo dos conteúdos clássicos – historicamente consolidados com o transcurso do tempo – como uma particularidade da complexificação da atividade essencial que a disciplina de Educação Física se apropriou e, que, permite a possibilidade de contribuir, em suas ações-operações, no desenvolvimento de atos volitivos, que por sua vez promove o desenvolvimento histórico-social do autodomínio da conduta humana.

Defendemos que a gênese da **ginástica circense** como pertencente à uma singularidade da cultura está ligada ao processo de trabalho.

Dada a passagem ontológica do ser homínídeo para o ser social, a complexificação orgânica e histórico-social da **ginástica circense** viabilizou a criação de novos motivos, atribuindo outras necessidades e significados. Assim, o que era atividade utilitária para a vitalidade humana, por meio do desenvolvimento do psiquismo, foram atrelados sentidos ulteriores, não mais utilitárias de primeira ordem: lúdicas, agonísticas, artísticas, esportivas. Dessa forma, criaram-se novas ações corporais, das quais fazem parte às objetivações humanas do que conceituamos **ginástica circense**.

Entendemos que a **ginástica circense** engloba as objetivações artísticas. Porém, estas não expressam isoladamente a essência fundamental dessa atividade. Consequentemente,

partindo desse pressuposto, afirmamos que a **ginástica circense** é incorporada às objetivações ginásticas. Portanto, devem ser apropriadas por meio do mais refinado grau de seu desenvolvimento como atividade pedagógica até então conhecido.

Sobre a natureza e especificidade da educação física, fundamentalmente historicizada, a imagem subjetiva da realidade objetiva é exteriorizada por meio das ações corporais. As ações e operações corporais possibilitam a dimensão estético-artística, entendida como meio e não finalidade da educação física. Diferente da disciplina de artes, na qual, mesmo com a utilização de ações corporais, a finalidade é desenvolver e elevar o pensamento artístico.

Ao considerarmos o trabalho pedagógico na especificidade do modelo disciplinar da educação física, não estamos fazendo alusão em defesa à fragmentação do conhecimento da **ginástica circense**. Mas, quando justificamos a educação física no âmbito escolar não damos a atenção devida para o trato do seu objeto concreto. Por vezes, queremos abraçar os conteúdos e finalidades de várias disciplinas, numa falsa ilusão interdisciplinar, requerendo todos os sentidos possíveis para fundamentar nossa prática pedagógica, quase que jogando palavras ao vento para legitimar a seleção de determinado conteúdo.

Assim, as justificativas da inserção da **ginástica circense** como conteúdo, destacadas na esfera científica, aponta para potencialidades motoras, expressivas, lúdicas, artísticas, motivadoras, prazerosas e um número de adjetivos que não nos caberia listar aqui. Isso acaba extrapolando a finalidade da educação física.

Achar que a totalidade de conhecimentos requeridos para o ensino e aprendizagem de determinada atividade da cultura corporal é tudo, além de um equívoco de entendimento, acaba dificultando as próprias elaborações teóricas no campo das sistematizações pedagógicas dos conteúdos da educação física.

Mediante o exposto, a nossa colaboração teórica se deu na tentativa de elucidar que **a ginástica circense é uma parte da cultura, ontologicamente atrelada ao processo de trabalho e considerada, portanto, de ordem não material, cuja produção e consumação ocorrem simultaneamente por parte de quem produz e de quem consome. Sua especificidade retroage da complexificação de traços essenciais das objetivações gímnicas das diferentes formas de equilibrar-se, saltar, rolar/girar, embalar/balancear, trepar que se encontram expressos nas atividades historicamente produzidas pela cultura circense.** Porém, os limites de uma pesquisa científica não esgotam inteiramente as possibilidades no trato com o objeto, habitualmente deixam lacunas.

Nesse sentido, é imprescindível aprofundar as questões didáticas no tocante à sistematização da **ginástica circense**, articulando o conteúdo-forma aos destinatários. Desse

modo, considerando a gênese, estrutura e desenvolvimento aos procedimentos, recursos, tempos, espaços, tomando como finalidade contribuir e subsidiar com a atividade pedagógica dos conhecimentos da **ginástica circense**.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores**. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2005.

AMARAL RAMOS, Bruno. **As artes circenses na Educação Física escolar enquanto conteúdo da cultura corporal**: suas contribuições para o desenvolvimento da expressão corporal e criatividade. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2016.

ANDRADE, Ricardo Adriano. A ideologia da Escola Nova e a educação física no Brasil: crítica à “educação sob medida” de Inezil Penna Marinho. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 193-201, ago, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/17532/14351>

ÁVILA, Fernando Silva. **Território Circense**. Programa De Pós-Graduação Em Geografia (Dissertação). Unesp: Presidente Prudente, 2008.

BARRAGÁN, Teresa Ontañon. **Atividades Circenses na Educação Física Escolar**: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos. Mestrado em educação física instituição de ensino: Universidade Estadual de Campinas, 2012

BARRAGÁN, Teresa Ontañon. **Circo na Escola**: por uma educação corporal, estética e artística. 214 f. Doutorado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOLOGNESI, Mário Fernando. O circo e a formação em artes cênicas. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; BARRAGÁN, Tereza Ontañon; SILVA, Ermínia. **Circo**: horizontes educativos. p. 27-36. Campinas: Autores Associados, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. (Org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Volume 1. Jundiaí – SP: Editora Fontoura, 2008.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; MACHADO, Gustavo Arruda. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. **Revista Corpoconsciência - FEFISA - Santo André (Brasil)**, n.º. 12, pág. 39-69, jul – dez, 2003. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3923/2726>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p.

CABRAL, Pedro Luiz da Costa. **A aliança dos contrários**: a ginástica protagonizada no circo (Brasil, 1840-1880). Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

CARAMÊS, Aline de Souza. **Professores na corda bamba**: as atividades circenses na formação inicial enquanto conteúdo da educação física. Dissertação (mestrado), Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

CARDANI, Leonora Tanasovici. **Compartilhando práticas pedagógicas do circo na escola**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 1. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Alice Viveiros de. **O elogio da bobagem**: palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

CHIODA, Rodrigo Antonio. **Uma aventura da alegria e do risco**: narrativas de um professor de educação física sobre o ensino das atividades circenses. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

DAMASCENO, Luciano Galvão. **A produção teórica sobre o ensino de Educação Física escolar**: balanço e perspectivas (1980-2015). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: Questões e Reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 23-39.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana— 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Lutas de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. pp. 149-165. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Regina Horta. **Noites circenses**: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX. Tese (doutorado), Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1993.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **A Arte Circense como Conteúdo da Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Atividades Circenses**: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Física e Sociedade – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2007.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. Notas sobre a formação circense no Brasil: do circo de lona às escolas especializadas. In: BORTOLETO, M. A. C; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. **Circo**: horizontes educativos. p. 63-81. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. (entrevista). p. 121-133.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. In: **Motrivivência**, v.5, p. 91-102, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600/20594>

FERREIRA DA SILVA, Amanda Dias Leite. **Aspectos do processo de abertura à participação feminina na palhaçaria brasileira**: especificidades da produção carioca nas décadas 1980 e 1990' 29/10/2015 127 f. Mestrado em ARTES Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FERREIRA, Marcos Francisco Nery. **A metáfora do bogatyr**: o corpo acrobata e a cena russa no início do século XX. 182f – Dissertação (mestrado), São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

FIGUEIREDO, Carolina Machado de Senna. **As Vozes do Circo Social**. Dissertação (mestrado), Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em História, Política e Bens Culturais, Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais, Fundação Getúlio Vargas, 2007.

GALLO, Fabio Dal. **Da rua ao picadeiro**: Escola Picolino, arte e educação na performance do circo social. 336f – Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal da Bahia, 2009.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GONÇALVES, Luiza; LAVOURA, Tiago Nicola. O circo como conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**. 19(4):77-88, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3032/2128>

Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Heller, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

INVERNÓ, Josep. **Circo y educación física: otra forma de aprender**. Barcelona: INDE Publicaciones, 2003.

KRONBAUER, Gláucia Andreza; NASCIMENTO, Maria Isabel de Moura. Circo, educação e continuidade: a criação da Escola Nacional e a formação do artista no Brasil entre 1975-1984. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.578-604, abr./jun, 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650407/16933>

LEITE, Emanuel Alves. **Lugar de circo é na escola: o estudo da palhaçaria em experiência artística pedagógica**. 119f. Natal: Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Traduzido por: Manoel Dias Duarte. Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática**. 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2013.

MAEKAWA, Mariana Rodrigues. **Arte, Circo, Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória, ES, v. 1, n. 4, p. 19-34, jul./dez, 2016. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Revista-ABAlf-N4-completo-com-capa.pdf>

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A transmissão de conhecimentos como condição para a criatividade: o papel diretivo do professor e a criança feliz. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 296-315, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2019.e53237/pdf>

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MATALOTO, Rui; BOAVENTURA, Rui. Entre vivos e mortos nos IV e III milênios a.n.e. do Sul de Portugal: um balanço relativo do povoamento com base em datações pelo radiocarbono. **Revista Portuguesa de Arqueologia**. volume 12. número 2. 2009, pp. 31–77. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9859/1/mataloto%20e%20boaventura.pdf>> Acessado em 24/06/2019.

MOURA, Helio Eduardo Silva de. **Circo sem lona: por uma pedagogia do risco de acontecer**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA RAMOS, Luis Eduardo Santos de. **Entre a proeza e a bobagem: uma análise sociológica sobre o palhaço e o circo**. Dissertação (mestrado), João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba. 2016.

OLIVEIRA, Zezo. Escola Nacional de Circo: desafios na gestão de um espaço cultural público de formação profissional. In: BORTOLETO, M. A. C; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. **Circo: horizontes educativos**. p. 37-61. Campinas: Autores Associados, 2016.

PARAÍSO, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física**. Tese (doutorado em educação). UFBA: Salvador, 2015.

PARAÍSO, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica: um estudo sobre possibilidades de superação**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2010.

PARANÁ, Governo do Estado do. **Diretrizes curriculares da educação básica educação física**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Básica, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf> Acessado em 19/10/2018.

PARANÁ, Governo do Estado do. **Educação Física: Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: 2. ed: Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/edfisica.pdf> Acessado em 19/10/2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, vol. 27, n. 2, 2015. p. 361-370. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2019.

PIMENTA, Daniele. **A dramaturgia circense: conformação, persistência e transformações**. Campinas, SP: Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2009.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, pág. 69-94, 2005.

SANTOS, Sarah Monteath dos. **Mulheres Palhaças: percursos históricos da palhaçaria feminina no Brasil'** 21/03/2014 180 f. Mestrado em ARTES Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 16 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. – Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. pp. 13-35. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Daiane Oliveira da. **Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar-e-se-movimentar da criança**. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

SILVA, Efrain Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da educação física brasileira**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de educação física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.

SILVA, Ermínia. Aprendizizes permanentes: circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico. In: BORTOLETO, M. A. C; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. **Circo: horizontes educativos**. p. 7-26. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, Erminia. **As múltiplas linguagens na teatralidade circense: Benjamim de Oliveira e o circo-teatro no Brasil no final do século XIX e início do XX**. Tese (doutorado), Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP: Campinas, 2003.

SILVA, Ermínia. **O circo, sua arte e seus saberes: o circo do Brasil no final do século XIX a meados do XX**. Dissertação (mestrado), Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP: Campinas, 1996.

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVEIRA, Jose Francisco Baroni. **No picadeiro da educação física: o saber circense descortinando uma educação crítico-emancipatória**. Doutorado em educação em ciências: química da vida e saúde (UFSM - FURG): Universidade Federal do Rio Grande. 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 169, Junio de 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962/3312>

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke.; ESCOBAR, Michele. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. 2009a. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>. Acesso em: 20 jul. 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Michele Ortega. **Mas, afinal, o que é educação física?** – Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. 2009b. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=552>. Acesso em: 20 jul. 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; TEIXEIRA, David Romão; D'AGOSTINI, Adriana. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**. Ano XVII, Nº 25, p. 17-35 Dez./2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4693/3870>

TEIXEIRA, David Romão. **A Educação Física na Pré-escola**: contribuições da abordagem Crítico-Superadora. 159 f. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TEIXEIRA, David Romão; MAGALHÃES, Fernanda Braga. A necessidade histórica da cultura corporal: limites e possibilidades sob a ordem capitalista. **Motrivivência**. Ano XXIII, Nº 36, P. 94-110 Jun./2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p94/19645>