

ISSN 1517-6096



# CORPOCONSCIÊNCIA

Corpoconsciência, Santo André, n. 12, p. 1-92, jul/dez 2003

A revista *Corpoconsciência* é uma publicação da FEFISA - Faculdades Integradas de Santo André - SP, sob a responsabilidade de Arte & Manha Serviços Ltda-ME - Santo André - SP - Tel.: 4426.8419.

Diretora  
Dra. Dinah K. Zekcer

Vice-Diretora  
Prof. Carmen Laganá

Coordenadora Administrativa  
Prof. Zilda Klecz

Secretária Geral  
Gracinda Godinho Murad

Coordenação do Curso de Educação Física  
Prof. Margareth Anderãos

Conselho Editorial Científico  
Prof. Dr. Ademir De Marco (UNICAMP)  
Prof. Dr. Carol Kolyniak Filho (PUC/SP)  
Prof. Dr. Edson Claro (URFN)  
Prof. Dra. Heloisa Turini Bruhns (UNICAMP)  
Prof. Dr. Isaac Kleiman (FUABC)  
Prof. Dr. José Pereira de Melo (UFRN)  
Prof. Dr. Luzimar R. Teixeira (USP/CEPEUSP)  
Prof. Dr. Manoel Gomes Tubino (FIEP/UCB)  
Prof. Dr. Manoel Sérgio (Instituto Piaget/Portugal)  
Prof. Dr. Wagner Wey Moreira (UNICAMP)

Editor Responsável  
Wilson Roberto Vicente (MTb - 25.533)

Comissão Editorial Executiva  
Eliana de Toledo  
Ricardo Ricci Uvinha  
Waldecir Paula Lima

Revisão  
Luiz Antonio de Arruda Lucena

Secretária da Revista  
Alessandra Camargo



FEFISA - Faculdades Integradas de Santo André  
Travessa Cisplatina, n. 20 - Vila Pires - Santo André - SP  
Tel.: 4451.0700/Fax 4452.2435 - E-mail: revista@fefisa.com.br

Revista *Corpoconsciência* - 2003. Proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	
<i>Wilson Roberto Vicente</i> .....	05
<b>Ponto de Vista</b>	
<b>Conceituando a Educação Física como um processo de educação</b>	
<i>Vinicius Ruas Ferreira da Silva</i> .....	07
<b>Artigos</b>	
<b>A Motricidade Humana na Escola</b>	
<i>Luiz Gonçalves Junior</i>	
<i>Glauco Nunes Sauto Ramos</i>	
<i>Yara Aparecida Couto</i> .....	23
<b>Reflexões sobre o Circo e a Educação Física</b>	
<i>Marco Antonio Coelho Bortoleto</i>	
<i>Gustavo Arruda Machado</i> .....	39
<b>As Emoções da prática lúdica nos hotéis de lazer</b>	
<i>Alexander Klein Takahara</i>	
<i>Gisele Maria Schwartz</i> .....	71
<b>Normas de publicação da revista <i>Corpoconsciência</i></b> .....	85



## APRESENTAÇÃO

O relato objetivo do presente e análise documental do passado deve servir de experiência a serviço do futuro. Assim sendo, o objeto de estudo – a Educação Física – alcança o caráter de ciência e transforma-se em instrumento útil para o conhecimento humano e o apuro profissional.

Os temas e argumentos opinativos dissertados nesta edição confirmam a premissa clássica do conhecimento científico, embasado por uma rica bibliografia, a realização de pesquisa metodicamente tabulada e a ilustração de gráficos comparativos.

Na seção **Ponto de Vista**, o olhar clínico e crítico do professor-doutor Vinicius Ruas Ferreira da Silva aborda a relação entre as disciplinas, com o objetivo de estimular a procura de uma maior identidade da Educação Física, destacando a importância do estágio, a moderna tecnologia das academias, a aplicação das tradições folclóricas brasileiras, encimadas pela Pedagogia e sua origem grega e a Didática como arte ou ciência de ensinar, instigando aspectos políticos e o exercício da cidadania, como resultado de uma interação humana e do saber.

Em "A Motricidade Humana na Escola", os articulistas fundamentam a proposta pedagógica em Educação Física Escolar, tendo como suporte a fenomenologia estrutural de Merleau-Ponty, que norteia, também, as bases da Ciência da Motricidade Humana, impulsionando educadores a transporem dificuldades dessa perspectiva no âmbito escolar e que serve como apoio a professores nas suas escolhas e criações de intervenção. São elencados preciosos exemplos práticos de conexões interdisciplinares que abrangem as mais variadas atividades humanas no comportamento da vida social e da sabedoria.

As reflexões sobre o "Circo e a Educação Física" traçam um perfil histórico da aplicação circense através dos tempos, chegando à formatação



estética moderna, que possibilita aos esportistas e artistas utilizarem toda a gama do aprendizado como formas de trabalho em atividades profissionais.

E a atuação do profissional recreacionista ganha destaque nas emoções da prática lúdica nos hotéis de lazer, visando à capacidade de estimular nos hóspedes a aderência às diversas opções de atividades recreativas. Estudo realizado com professores atuantes na recreação hoteleira, ilustra adequadamente e de forma brilhante as principais características que um bom monitor deve possuir, não omitindo as dificuldades primárias encontradas na indústria do entretenimento.

Portanto, as exigências e novas possibilidades do moderno mercado de trabalho estão fundamentados, de modo extraordinário e clarificados, no conteúdo técnico dos artigos. O leitor está diante de um excepcional exercício intelectual da literatura técnica que, certamente, propiciará, sobremaneira, o aperfeiçoamento do profissional na área de Educação Física, e é imensurável a contribuição catedrática dos signatários desta edição.

Wilson Roberto Vicente  
Editor Responsável

proprietários e gestores para a criação de espaços físicos e psicológicos adequados, capazes de proporcionar experiências positivas e significativas aos usuários. Assim, a arquitetura deve ser concebida de modo a proporcionar um ambiente que favoreça a interação social e a participação dos usuários no processo de construção do espaço.

em termos de espaço físico, também deve ser planejado de modo a proporcionar um ambiente que favoreça a interação social e a participação dos usuários no processo de construção do espaço.

## PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO





Antes de ingressar nas perguntas do roteiro gentilmente proposto com perguntas para a seção Ponto de Vista, da Revista Corpoconsciência, agradeço afetivamente a lembrança e envio as minhas saudações acadêmicas. Acredito que alguns colegas concordam comigo sobre o meu ponto de vista: não todos. Por isso, gostaria de traçar breves conceitos que julgo indispensáveis e formular alguns preceitos básicos fixando pontos de referência em busca do objeto da Educação Física, também úteis às perguntas sobre o assunto proposto que vamos falar e criar uma orientação para não sair da rota, assim como o conteúdo deste artigo esteja próximo do meu ponto de vista.

## CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO

Vinicius Ruas Ferreira da Silva \*

A Educação Física é uma disciplina que, queiramos ou não, está inserida no processo educacional em conjunto com as outras disciplinas e ciências, portanto, no seu sentido lato, são: um conjunto de processos e práticas de desenvolvimento sociais e científicos. Nossa autonomia ainda é muito provisória, uma vez que existem tecnologias extraordinárias nas múltiplas disciplinas que atendem vários campos necessários à Educação Física e aos esportes, porém, com ciências já estabelecidas e aplicadas a essas disciplinas recheadas pela alta tecnologia moderna. Não há nenhum mal nisso, em todas as profissões acontece essa práxis. Por exemplo: a Medicina não é uma ciência, são práticas e técnicas terapêuticas que utilizam várias ciências cujo objetivo é curar. A Engenharia: são ciências, técnicas e artes da construção de grande porte, de pontes, etc. mediante a aplicação de princípios matemáticos e das ciências físicas. O Direito é um conjunto de práticas socialmente legitimadas e ciências, de

\*Vinicius Ruas Ferreira da Silva, Professor Titular UFRJ. Doutor em Educação Física e Desportos UFRJ, da Escola de Educação Física e Desportos e Livre Docente, Sociólogo, ex Coordenador da Pós-Graduação, Mestrado EEFD/UFRJ. Professor visitante na universidade Maior de San Andrés, La Paz Bolívia. Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação na UERJ, criador da Revista Práxis do programa de pós-Graduação UERJ. Coordenador e fundador do Curso de Educação Física da Uniubeu e professor de História da Educação Física e Esportes. Coordenador do Projeto Brasis/Brasil UFRJ, - Co-fundador do Curso de Educação Física de Itaperuna onde proferiu a Aula Inaugural.

cumprimento assegurado pelo Estado. E assim se poderia dizer de tantas outras profissões, inclusive a Educação Física. A Filosofia já se encarregou deste estudo através da crítica epistemológica. Em função dessa realidade, o fenômeno educacional total diante da aproximação inevitável e usual da transdisciplinaridade não é, nem pode ser, individual. É sempre o resultado de uma *interação humana e de saberes*; daí o seu sentido eminentemente social.

Essa interação pode ser:

- a) dos pais com os filhos
- b) dos professores com os alunos
- c) da sociedade com o indivíduo

O lar, a escola e a sociedade estão, através das suas inúmeras instituições, como a igreja, os clubes e a prática dos esportes, os centros culturais, as academias, o teatro, o cinema, as bibliotecas, as áreas de lazer como as praias, os museus, os estádios, os campos de prática de lazer esportivo, os sindicatos, os partidos políticos, as universidades, os centros acadêmicos, os congressos acadêmicos, o governo, etc.,etc. São agentes diretos dessa interação humana.

### MODALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Justamente por darmos à Educação Física esse amplo e lato conceito, já nos aproximando ou mesmo estabelecendo um amálgama entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, é que poderemos discriminar dois aspectos: o sistemático ou formal e o assistemático ou informal. A Educação Física formal é aquela que se aprende nas escolas e às vezes na prática esportiva, quando o esporte na escola é levado a sério, considerando-se os bons princípios do esporte e a ética docente, obedecendo a um planejamento prévio e alvos determinados. Este aspecto merece grande atenção pois é justamente o de menor amplitude, uma vez que a escola é *limitada* sobre o educando o qual a ela se submete apenas durante poucas horas (o horário escolar), que significa uma aula de 45 minutos semanais numa turma com 30 a 40 alunos e, às vezes, juntam duas turmas quando falta professor de outras disciplinas, contamos ainda com a resistência de alguns professores em apresentar seus planos de aula, a válvula de escape é o futebol de quadra, como diz o Professor Dr. Vitor Marinho o aluno pergunta: hoje é bola ou física na realidade rola sempre a bola... as

meninas jogam voleibol sem rede ou "queimado". As exigências do MEC ainda são de gabinete, necessitamos um olhar do Ministério da Educação ou das Secretarias Estaduais de Educação com o objetivo de observar bom cumprimento das aulas de Educação Física, as instalações, os horários as instalações sanitárias a frequência dos alunos e dos professores, hoje tudo isso fica por conta dos donos dos colégios.

Em pesquisa feita pelo Projeto Brasis/Brasil verificou-se uma certa falta de compromisso em algumas escolas, os especialistas precisam conhecer o Brasil, principalmente o Nordeste, a Amazônia, o interior dos Estados brasileiros do Rio Grande do Sul ao Acre.

A escola na verdade, como definiu Paulo Freire, é um espaço artificial, engendrado para alcançar determinados fins. Já o campo informal não é artificial. É o meio social em seu aspecto livre, quer no lar, quer na sociedade, onde, via de regra, não há planejamento e os objetos, por vezes, são contraditórios e antagônicos. E é aí que o indivíduo habitualmente encontra-se fora do horário escolar, a sua vida sofre constantemente essa ação.

Porém, não são somente essas as contradições; os alunos de educação física de alguns cursos superiores sentem o impacto da diferença entre o que aprendem nas escolas e institutos com seus currículos inchados com disciplinas dispensáveis, e o que a sociedade produz num fluxo veloz de novas atividades que nascem de um dia para o outro, como é o caso da educação física e dos esportes, por exemplo: muitas vezes aquilo que é praticado nas academias não lhes é ensinado, causando surpresa, por ser uma prática de exercícios de academia que, na maioria das vezes, não consta nos currículos das escolas, (com algumas exceções), suas aparelhagens importadas ou mesmo da indústria nacional, com alta tecnologia computadorizada, causam espanto no alunado da educação física que não conta com essa aparelhagem em suas escolas. Essas ferramentas de trabalho só existem com raras e honrosas exceções em algumas escolas. A obrigatoriedade dos estágios não é cumprida. O estágio torna-se muito importante na formação do professor, é o momento da experiência de vivenciar a realidade fora da escola, do primeiro contato com o atuar na profissão. A cada momento surgem novas culturas esportivas de criatividade nacional e de identidade social. Cada Estado do Brasil tem formas próprias de atividade física. Os Jogos Indígenas contam com atividades empolgantes e belas. Conseguimos incluir como



disciplina a antropologia das culturas esportivas na graduação e no mestrado da UERJ. Os esportes tradicionais geram novos esportes, como os de praia, etc. Urge que se crie um núcleo oficial com a finalidade de mapear toda essa riqueza que são eminentemente brasileiras e que necessitam ser estudadas e pesquisadas.

Foi reconhecendo a importância dessa ambiência de trabalho que, atualmente, há uma preocupação em estabelecer uma política de controle educacional no meio não-escolar. Essa política hoje é perfeitamente exequível à educação física e também aos esportes, em face dos meios de difusão cultural (rádio, televisão, livro, jornal, informática/internet, cinema, teatro, turismo, etc., etc.), vem sendo preconizada por duas correntes de opinião que refletem filosofias de vida nitidamente antagônicas. De um lado, há a orientação *totalitária* da educação social, que foi defendida pelo fascismo e pelo nazismo ou outros grupos que radicalizam que impõem de cima para baixo, tornando-se uma questão muito particular, pois são inflexíveis, são os notáveis especialistas nomeados pelos governos anteriores que se tornam eternos e que, em alguns casos, nunca usaram o calção para dar aulas no ensino fundamental e médio ou praticaram algum esporte. De outro lado, há a orientação *democrática da educação social*, cujo objetivo principal é dar consciência da realidade brasileira e educar as massas para a liberdade. A liberdade que defende uma concepção democrática de vida; aí a liberdade é um meio e é também um fim. Por aí, deve-se perceber que a Educação Física tem alvos a alcançar e meios e formas de utilizar compatíveis com as regiões em que são praticadas neste Brasil continental. De tudo isso que acabamos de resumir, se conclui que a Educação Física ainda tem muito a fazer para que seus profissionais reconheçam a sua identidade e também o objeto da sua profissão. Desde o início das civilizações humanas, a educação foi tomando seu lugar de destaque até que chegou nos dias atuais, onde é imprescindível; como não é possível uma abrangência dos saberes, cada área de conhecimento procurou setorizar seu objeto de estudo, no nosso caso, eliminando os exageros como disciplina mãe e outras piores.

Uma crise de identidade há muitos anos vem abalando o estudo da Educação Física para avaliar entre os seus diversos ensinamentos razões para ter um semblante e um conteúdo próprios; esta incerteza de conteúdos foi aos poucos absorvendo progressivamente o esporte, uma vez que, nasceram juntos isso acontecia, em o. O



relação aos princípios, os valores da localidade em que era praticado e da chegada do esporte moderno que se assentava na trilogia da Revolução Industrial: **a organização, o rendimento e o triunfo**, o corpo foi olhado como um objeto do progresso. O esporte moderno pela idéia do **recorde e da performance** assenta suas premissas na industrialização. O fenômeno esportivo invadiu o planeta. Ele participa de todos os problemas da sociedade, sejam eles políticos, educacionais, econômicos, sociais, culturais, jurídicos ou demográficos. Mas a unidade do esporte esconde mal, uma diversidade tão real quanto perturbadora: se o esporte difundiu-se no tempo e no espaço, se ele tornou-se um instrumento de aculturação dos povos, ele também é marcado por singularidades locais, regionais, nacionais. O esporte não é eterno, nem tem essência trans-histórica; ele carrega a marca da criatividade humana dos tempos e lugares de sua prática. Ao contrário dos esportes "modernos", modalidades olímpicas muito padronizadas praticadas em todo o mundo, os esportes e jogos tradicionais não costumam sair de seu âmbito local ou nacional. Símbolos da criatividade nacional e de identidade cultural, geralmente fazem parte das tradições folclóricas, assim como a Capoeira, que já faz parte dos currículos de algumas escolas de educação física; a Vaquejada, os Jogos Indígenas também carregam algumas vantagens e desvantagens.

Quando se rotula de "tradicionais" determinadas atividades esportivas, atribui-se a elas uma espécie de título cultural que ajuda a protegê-las. Mas seria lamentável que tais atividades se transformassem em curiosidades antropológicas que só interessam aos curiosos e aos turistas; é preciso que essas atividades se mantenham vivas e presentes em nossos hábitos de esporte e lazer e que as universidades as abracem. Por um curioso capricho da História, os esportes da Inglaterra vitoriana difundiram-se no mundo inteiro e converteram-se, segundo Coubertin (1863-1937), em símbolos da modernidade e do progresso. Os esportes e jogos tradicionais aos poucos foram se tornando vestígios anacrônicos de sociedades pré-industriais estáticas e rústicas. O processo iniciado na Europa no fim do século XIX e início do passado vai aos poucos chegando aos países em desenvolvimento numa mescla de modernização e aculturação esportiva, nos moldes ocidentais conhecidos como prolongamento do colonialismo.

A concretização da cidadania deveria passar melhor pelas escolas. Nelas, os jovens deveriam aprender melhor, as regras sociais (somando-se às que aprendem no

convívio familiar e nos relacionamentos com a sociedade), as regras gramaticais, as matemáticas, as físicas, as químicas, as da educação física e dos esportes, as do desenho, as da pintura, as da poesia, as da História, as do cinema e tantas outras mais. Deixo registrado que os jovens não aprendem...ética. Está aí uma ótima oportunidade para voltar à filosofia ao grau médio retirada pela ditadura militar. Por que a escola não prepara nossos alunos para a vida real? No entanto, cobra o que não ensina.

Para falar dos objetos de estudo da Educação Física, somos obrigados a lembrar da herança das terminologias, das nomenclaturas. Quero deixar claro que gosto do termo Educação Física. Há alguns anos atrás, no começo do século XX, em 1905, o Dr. Jorge de Moraes deputado, pela província do Amazonas junto ao parlamento brasileiro, discursava criando uma escola de educação física civil e outra militar. Nessa época o positivismo fluía com muita naturalidade. Em seu discurso diz o seguinte:

George Demeny, nas Bases Científicas de uma Educação Física, título de um livro que viria a ser um clássico imortal, lá nos advertia que o professor de Educação Física tinha que ser um engenheiro biológico, porque a seu ver nem o químico, nem o biólogo, nem o próprio médico poderiam ser professores de Educação Física sem o tirocínio especializado. Julga o mestre que nenhum dos cientistas apontados estará nas condições requeridas; todos serão obrigados a fazer um aprendizado especial a fim de se tornarem em engenheiros biológicos semelhantes ao zootécnico, realizando de tal maneira aquela nova arte já prevista por Augusto Conte: a Antropotechnia.

A polêmica dos primeiros Congressos, lá pelos idos de 1939 até 1950, estava centrada no termo Educação Física pois achavam que era limitado e confuso e qualquer tentativa de avaliar o trabalho acadêmico encontrava a maior dificuldade. Surgiram outros termos como psicomotricinética, kinantropologia, psicocinética e

mais alguns que não é bom lembrar.

(Sem corporativismo) Que decepção!!! vir professores de jaleco e estetoscópio posando de médicos frustrados tirando a pressão etc. ou como paramédicos dando ginástica hospitalar, - que saudade do uniforme (**casaca de Ferro**), agora sim... estamos na grande área de saúde. (Foi pior a emenda do que o soneto), a nossa luta levou mais de 50 anos para sairmos da submissão, primeiro dos militares e depois dos médicos. Sobre este assunto, o professor Lino Castellani Filho, faz uma excelente análise no seu livro **A Educação Física no Brasil, a história que não se conta; p. 31**.

Estamos nos empenhando para continuar a campanha iniciada em 1991 para criação dos Centros de Educação Física e Esportes nas Universidades Públicas. Naquela época levamos ao Reitor da UFRJ, Prof. Horácio Macedo, por iniciativa da Associação dos Antigos Alunos da EEFD do Centro Acadêmico e do Diretório Central dos Estudantes um Ante-Projeto para a criação do nosso Centro de Educação Física e Esportes na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É lógico perguntar, por quê? Os Centros Universitários são Instituições que têm uma autonomia própria e compõem as universidades nas diversas áreas de conhecimento com suas faculdades e institutos e repartições. Criam seus cursos de pós-graduação, possuem um Conselho que é dirigido por um Decano que envia seus processos e resoluções para o Conselho Universitário, que se compõe de todos os centros para as decisões finais. Independente de outros Conselhos que também compõem a Universidade. Por exemplo, o Centro de Educação Física e Esportes poderia se compor de uma Escola de Educação Física e Treinamento onde estariam os laboratórios com essa finalidade, um Instituto de Esportes, um Museu/Fórum de Ciências biológicas e humanas, que teria como finalidade, além de museu, caracterizar e discutir a problemática da identidade e a das ciências aplicadas como Ciências do Esporte. É possível que assim, que tivéssemos fóruns com voz própria empurrados pela massa crítica das universidades públicas.

Educação Física ainda pode ser encarada sobre três aspectos que seriam estudados no Museu/Fórum:



a) como Filosofia da Educação Física quando determina os alvos de uma "concepção de vida";

b) como Ciências aplicadas à Educação Física quando estuda os meios dos processos educativos utilizando as excelentes técnicas esportivas que no passado se denominavam "aulas práticas." O inesquecível Mestre Latorre de Faria dizia: *Nada mais teórico do que a prática e nada mais prático do que a teoria.* Assim teremos a Biologia aplicada à Educação Física e aos Esportes, a Psicologia aplicada à Educação Física e aos Esportes, a Biomecânica aplicada à Educação Física e aos Esportes, Fisiologia, Anatomia, Sociologia, História, Antropologia, Psicomotricidade que são básicas e Miríades de outras disciplinas que continuam inchando os currículos inutilmente, que no futuro profissional jamais serão usadas nem como cultura, surgindo dessa composição os meios e os objetos do processo educativo da Educação Física e Esportes;

c) como Técnica de Educação Física, quando se estudam os meios ditos práticos para educar (técnicas de educação) e de ensinar a ensinar (técnica de ensino). Convém nunca esquecer que a técnica é a arte esclarecida pela ciência<sup>1</sup>.

### AS CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NOS ESPORTES

Sem querer me aprofundar, envio um lembrete que talvez sirva para criar uma base para construir o nosso objeto. Geralmente os teóricos e educadores de várias épocas estudaram os meios práticos/técnicos da Educação juntamente com a Ciência da Educação e, a esse conjunto, hoje utilizando a extraordinária e moderna tecnologia, deram o nome PEDAGOGIA.

A pedagogia, no seu sentido original e etimológico, era a atividade de conduzir a criança para receber aulas de seus preceptores (professores), o escravo condutor de crianças para receber aulas era denominado pedagogo, porém, não era ele que tinha a função de ensinar. Essa etapa ficava para os preceptores. Quando Roma invadiu a Grécia tornou os gregos escravos, como os gregos eram portadores de uma cultura superior a dos seus dominadores, continuaram a conduzir as crianças

<sup>1</sup>Até o momento não se identifica quebra de paradigmas dessas ciências para podermos dizer ciências do esporte. Estamos desejando e esperando.



mas também passaram a ser os preceptores. Então a pedagogia foi ficando ligada ao ato de condução ao saber<sup>2</sup>.

### CONCEITO DE DIDÁTICA

Etimologicamente, a didática é a arte ou ciência de ensinar ou o estudo dos métodos que as técnicas de ensino põem à disposição do educador. É a arte de ensinar e dizer, é o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da pesquisa e da cultura transmitida pelo educador ao educando nas escolas, ou em obras especializadas, o Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento.

Cada ramo do ensino possui, sem dúvida, seus métodos, ou a sua metodologia. Para *Ghiraldelli*, um dos primeiros protagonistas da pedagogia moderna foi Martinho Lutero (1493-1546), que de certo modo colocava em pauta os interesses da burguesia nascente, que queriam mesmo um ensino menos preso ao tradicionalismo católico e a abertura de escolas para a divulgação das primeiras letras. Mas não foi Lutero quem realmente traduziu para o âmbito pedagógico determinados desejos da burguesia emergente. O grande responsável por esse feito foi João Amos Comênio (Comenius), pastor e bispo dos morávios, foi sem dúvida o mais importante pensador educacional do século XVII. Escreveu mais de cem tratados educacionais, as principais idéias educacionais estão contidas em sua obra *Didática Magna*, Tratado da Arte de ensinar tudo e a todos, em língua tcheca, traduzida para o latim e publicada em 1657. O livro de Comênio procurava reformular os métodos de ensino. E, como não poderia deixar de ser, procurou moldar a atividade educativa espelhando-se na racionalidade no sistema de produção burguês. Utilizando, para isso, o Método.

Mas o que vem a ser um **Método**?

Entre as mais diversas definições o mais difícil é encontrar uma definição para o método, o importante é ter pensado no que é o método, por hora basta o seguinte: **método** é um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação de uma possível verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar

<sup>2</sup>Na Grécia, logo que a criança começa a compreender a linguagem, a mãe, a nutriz, o pedagogo e o próprio pai esforçavam-se, sem cessar, para torná-la tão perfeita quanto possível; a propósito de tudo o que ela diz ou faz, eles dão explicações e lições; isso é justo, aquilo é injusto, isso é belo e aquilo é feio, isso é piedoso, aquilo é ímpio, faz isso e não faz aquilo. Se a criança obedece, nada melhor, se não, se corrige com um bastão torto e curvado. Se corrige a criança com ameaças de golpes. Mais tarde, ainda pode aprender letras, poesia, música, filosofia; envia-se a criança ao paidotribês para que sua inteligência, uma vez formada, tenha a seu serviço um corpo igualmente sã.

determinado fim (falamos em método porque na educação física tivemos a guerra dos métodos) depois em conto.

Existem métodos e técnicas considerando todas as definições aqui conhecidas, método e técnica não se confundem.

**Técnica:** é o modo de fazer de forma mais hábil, mais segura, realizar bem os métodos de uma profissão (sem tecnicismo, vem do grego *techné* = arte).

## OS LEGÍTIMOS OBJETOS E SUJEITOS DOS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DOS ESPORTES GERAIS

Colocadas essas noções preliminares intrinsecamente ligadas aos assuntos que estamos falando, naturalmente se impõe o problema: quais os legítimos alvos gerais da Educação Física; qual a concepção de vida que devemos preconizar? Qual a filosofia que devemos defender na sociedade brasileira? *Respostas:* A resposta não deve oferecer dificuldades. O alvo último de toda a Educação quer seja física, moral, intelectual, em qualquer parâmetro da humanidade deve ser a **felicidade humana em primeiro lugar, e o bem estar.**

A concepção de vida que nos parece mais acertada ante estes alvos é a **concepção democrática de vida**, pois somente educando homens livres poderemos servir ao progresso, que em todos os lugares sempre nasceu da liberdade humana. Somente o homem livre pode levar a humanidade à fase superior através de uma ética intrínseca de paz e progresso em todas as áreas do saber.

Acredito que estes fundamentos filosóficos, éticos etc. são o reflexo do estudo das idéias mais próximas do equilíbrio dos humanos, dos grandes pensadores das grandes civilizações, estudadas e lidas na nossa juventude, maturidade e da longa experiência profissional e de vida que tivemos até os dias de hoje.

## O SUJEITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECÍFICOS

De todas as questões, a mais importante para os tempos que estamos vivendo é, sem dúvida, a avaliação. Todas as vezes que precisamos saber o objeto da Educação Física nos reportamos ao nosso currículo. Este é um grande problema da nossa profissão, uma vez que os nossos alunos são julgados pelas faltas. Isto é, terá que freqüentar 75% das aulas. Quem tiver esse percentual será aprovado, só resta ao

professor de Educação Física a pauta de chamada. Se não recorrermos ao inspetor de alunos para a chamada, a aula termina com a chamada. Urge a avaliação. Avaliaremos não só o que se ensina como também como se ensina, e onde se ensina. Não pode ser igual o ensino em São Paulo e Rio de Janeiro e nas grandes capitais brasileiras e no interior do nordeste ou interior dos estados brasileiros, os métodos utilizados como os resultados desses métodos, as diferentes atividades educativas sobre os alunos em crescimento, a função corporal, a atitude lúdica, os rendimentos das corridas, dos lançamentos, dos saltos, da ginástica de solo, os pequenos e grandes jogos, as lutas, os campeonatos escolares. Assim teríamos a educação para a prevenção da saúde, educação do movimento e motricidade, princípios de educação para o rendimento, educação estética, educação para o esporte escolar e educação para o lazer.

A bem da verdade, temos que confessar que isso já existiu e ainda guardo as fichas da Divisão de Educação Física do MEC. Do tempo do professor Alfredo Colombo.

Por enquanto, com o currículo que temos, o objeto de estudo da Educação Física só pode ser o estudo dos parâmetros e das análises das práticas e das ciências do movimento humano escolar e esportivo.

## REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Aluisio Ramos; MARINHO Inesil Penna. **História e organização da Educação Física e dos Desportos.** RJ/SE, 1956.
- CASTELLANI, Lino Filho. **Educação Física no Brasil, A história que não se conta.** São Paulo: Ed. Papiros, 1988.
- DISCURSO EMERÊNCIA DO PROFESSOR LATORRE DE FARIA. Conselho Universitário, 2003.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é Pedagogia.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.
- MARINHO, Vitor de Oliveira. **O que é Educação Física.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A Consciência Ingênua.** Rio de Janeiro: MEC, 1960.
- RUAS, Vinicius. **A Influência dos Militares Positivistas no Desenvolvimento da Educação Física no Brasil.** Rio de Janeiro: Revista Práxis, UERJ, 1998.
- THOMAS, Reimond. **La Reússite Sportive.** Paris: Puf, 1989.
- ULMANN, J. **De la gymnastique aux sports modernes.** Paris: Vrin 1978.
- VALCERRA, Fabrício. **História Del Deport.** Barcelona (Espanha), 1944.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MEC/CAPES, 2003.



# ARTIGOS



ARTIGOS

## A MOTRICIDADE HUMANA NA ESCOLA

Luiz Roberto Leite

Cláudia Tereza Diniz Rêgo

Vanessa Aparecida Cordeiro

### RESUMO

Este artigo pretende discutir a motricidade de uma criança educadora para a prática pedagógica da Escola de Educação Infantil, bem como a participação da família. Em função do ambiente escolar um dos aspectos fundamentais é o desenvolvimento da criança em relação ao corpo humano e a sua participação no processo de aprendizagem. Os dados foram coletados em uma escola de Educação Infantil localizada em uma comunidade de classe média baixa, com 15 crianças matriculadas. Os dados foram coletados por meio de observação participante e análise de conteúdo. Sempre se tem em um contexto pedagógico um corpo humano em movimento, sendo a motricidade um processo de aprendizagem que se desenvolve ao longo da vida. Assim, a motricidade humana é um processo de aprendizagem que se desenvolve ao longo da vida.





A MOTRICIDADE HUMANA NA ESCOLA:  
DA ABORDAGEM COMPORTAMENTAL À FENOMENOLÓGICA

Luiz Gonçalves Junior  
Glauco Nunes Souto Ramos  
Yara Aparecida Couto \*

RESUMO

Este ensaio pretende delinear características de uma proposta educacional para o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana a partir da perspectiva fenomenológica. Em função do ambiente cultural em que vivemos, habituado à abordagem comportamental em educação, julgamos necessário contrastá-la com a perspectiva fenomenológica, apresentando, ao longo deste texto, uma breve discussão da diferenciação entre os procedimentos frequentemente presentes em uma e outra abordagem, a saber: tomada de decisões, conteúdo, posição do aluno, objetivo, valorização, característica e avaliação. Sempre na forma de um contínuo concebido em espiral, procuramos insinuar simbolicamente o caminho a ser perseguido pelos educadores comprometidos com a abordagem ora proposta, cientes das dificuldades a serem transpostas para efetivação desta perspectiva no âmbito escolar, porém, enfatizando a necessidade da Ciência da Motricidade Humana construir processos pedagógicos coerentes com uma perspectiva que busca recuperar a dimensão da corporeidade latente em cada ser humano.

*Palavras-chave:* Motricidade humana. Fenomenologia. Educação física escolar.

HUMAN MOTRICITY IN SCHOOLS: FROM A BEHAVIORIST APPROACH TO A  
PHENOMENOLOGICAL APPROACH

ABSTRACT

This paper aims at outlining the characteristics of an educational proposal for the pedagogical field of Human Motricity Science from a phenomenological perspective. Due to the cultural environment in which we live, accustomed to the behaviorist approach in education, we believe it is necessary to contrast it with the phenomenological perspective. A brief discussion is being presented, along the text, on the differences between the procedures frequently found in one or another approach that involves: decision making, content, position of the pupil, objective, appreciation, characteristic and evaluation. We tried to symbolically insinuate the path to be followed by the teachers committed to the approach proposed, always

\* Professores vinculados à Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e ao Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar).



following a spiral path, aware of the difficulties to be overcome in order to implement this approach in the schools. We also emphasize the need of Human Motricity Science to build pedagogical processes coherent with an approach that aims at retrieving the dimension of a latent corporeality present in every human being.

**Keywords:** Human motricity, Phenomenology, School physical education

## INTRODUÇÃO

Frente à crescente produção que tem ocorrido na Ciência da Motricidade Humana e a partir de nossas experiências enquanto alunos, docentes e pesquisadores da área, nos sentimos instigados e encorajados a elaborar uma proposta para seu ramo pedagógico – neste manuscrito identificado como Educação Física Escolar (ou Educação Motora)<sup>2</sup> – com base na fenomenologia que, aliás, em muito contribui para a fundamentação desta Ciência emergente.

Entendemos Motricidade Humana conforme a proposição de Sérgio, (1999) como o “[...] movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (p.17) na qual o essencial “[...] é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe. O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida” (p.17-18).

De acordo com Merleau-Ponty, (1996, p.192-3),

a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos: porque ela só pode ser consciência jogando com significações dadas no passado absoluto da natureza ou em seu passado pessoal [...] Enfim, esses esclarecimentos nos permitem compreender sem equívoco a motricidade enquanto intencionalidade original. [...] O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. [...] a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele.

<sup>2</sup>Manuel Sérgio, grande idealizador da Ciência da Motricidade Humana, prefere o uso da expressão Educação Motora ao invés de Educação Física, conforme explicita em diversos de seus escritos, em particular no texto: Educação motora: ramo pedagógico da cmh. (SÉRGIO, Manuel. *Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p.67-89). No entanto, aqui não estaremos diferenciando uma expressão da outra, por ser educação física a nomenclatura oficial do respectivo componente curricular.



Além de que, “a motricidade humana significa que o ser humano é fundamentalmente relação com o Outro, com o Mundo, com o Absoluto” (SÉRGIO, 1994, p.71).

No entanto, na sociedade contemporânea tem-se dicotomizado o ser do corpo e o corpo de suas extensões (o mundo e seus objetos), ajustando o corpo à máquina e ao tempo mecânico e, mais recentemente, ao tempo virtual, fruto da sociedade informacional. Percebemos ainda, na atualidade, compulsividade a um modelo “ideal” de corpo, um corpo-mercadoria, fomentado e homogeneizado pelos meios de comunicação de massa em detrimento do corpo-próprio.

Nesse sentido, pretendemos, ao longo desse texto que ora apresentamos, impulsionar uma proposta pedagógica em Educação Física Escolar, tendo como suporte a fenomenologia estrutural de Merleau-Ponty, a qual também norteia as bases da Ciência da Motricidade Humana.<sup>3</sup>

Fique claro, porém, que não queremos aqui, colonizar o discurso pedagógico ao filosófico; mas sim, pretendemos “a aquisição de um saber que, sendo essencial, possa apoiar professores nas suas escolhas e criações de intervenção” (MARTINS, 1996, p.20).

## SOBRE O SER DE QUE SE FALA...

Para clareza acerca da perspectiva fenomenológica de educação faz-se necessário uma elucidação do Ser do qual se fala e mesmo uma comparação da visão corrente na abordagem comportamental e da perspectiva ora proposta.

É comum na literatura especializada em Educação Física Escolar referência ao ser humano como sendo dividido em categorias de comportamento classificadas nos domínios: cognitivo, afetivo e motor e que, embora essas categorias não sejam mutuamente exclusivas, são usadas convenientemente “para o desenvolvimento de objetivos de instrução que assegurem que as metas gerais da instrução sejam atingidas.”<sup>4</sup> Demonstra a literatura, ainda, uma grande preocupação com a

<sup>3</sup>Consideramos sólida a relação entre a fenomenologia estrutural de Merleau-Ponty e a Ciência da Motricidade Humana, a partir dos inúmeros livros escritos por Sérgio (1991, 1994, 1996, 1999) e que estão fundamentados, entre outros autores, em Merleau-Ponty. Para explicitar, verificar o capítulo VII do livro “*Epistemologia da Motricidade Humana*” (SÉRGIO, 1996).

<sup>4</sup>MAGILL, R.A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Bücher, 1987, p.8.



mensuração do nível de performance obtido nos ambientes instrucionais, pois "a aprendizagem não é diretamente observável, mas seus produtos são."<sup>5</sup> Afirmam que a classificação de um comportamento em uma categoria deve se dar de acordo com as características primárias desse comportamento; por exemplo: o chutar uma bola de futebol, apesar de envolver atividade cognitiva, é principalmente um comportamento motor, sendo assim classificado no domínio motor – domínio privilegiado pela Educação Física Escolar na abordagem comportamental – devendo, então, aí concentrar seus esforços e suas ações, apesar de considerar os demais domínios.<sup>6</sup>

Na perspectiva fenomenológica entende-se o ser existindo no mundo a partir dos existenciais básicos: afetividade, compreensão e expressão, que estão sempre numa mesma dimensão de importância, sendo equiprimordiais, pois são fundantes da constituição do ser; são modos do existir-aí.

Existindo-aí-no-mundo o ser encontra-se numa condição de abertura para a experiência e, nessa abertura, "não há um sentir anterior ou posterior ao compreender e expressar e vice-versa. O homem que sente é o mesmo que compreende e expressa. Ao expressar-se, o homem abre espaços de compreensão, e toda a compreensão, em si, já é afetiva".<sup>7</sup>

Ou na fala de Merleau-Ponty (1996), um orador não pensa antes de falar, nem mesmo enquanto fala; sua fala é seu pensamento, o pensamento não existe fora do mundo ou para si antes da expressão; mesmo o pretense silêncio é sussurrante de falas. Do mesmo modo não é preciso que o ser represente o espaço exterior e seu corpo para mover um no outro, basta que eles existam para o ser, pois "todas as 'funções' no homem, da sexualidade à motricidade e à inteligência, são rigorosamente solidárias, é impossível distinguir, no ser total do homem, uma organização corporal que trataríamos como um fato contingente, e outros predicados que lhe pertenceriam com necessidade. Tudo é necessidade no homem" (p.235).

<sup>5</sup> SHIMIDT, R.A. *Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento, 1993, p.153.  
<sup>6</sup> TANI, Go e col. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

<sup>7</sup> SILVA, A. T. *Sentido dos existenciais básicos para Heidegger*. São Paulo, PUC (dissertação de mestrado), 1991, p.8.



## DA ABORDAGEM COMPORTAMENTAL À FENOMENOLÓGICA

A título de ilustração/reflexão resolvemos tecer um contínuo entre a abordagem comportamental na Educação Física Escolar – na qual o professor é o centro das atenções, pois, supostamente, detém todo o conhecimento ou conhecimento "importante" que deve ser ensinado para os alunos, os quais têm a prioritária função de espectadores, devendo assimilar as informações e reproduzi-las, quando solicitados, fidedignamente – e a perspectiva fenomenológica, que ora passamos a apresentar para a Educação Física Escolar, e na qual propõe-se à troca de informações e conhecimentos entre todas as pessoas envolvidas no processo: professores, funcionários, alunos e familiares. Nota-se que a preocupação encontra-se alocada no processo (no apreender construído comunitariamente) e não no produto (lembança daquilo que foi ensinado).

Salientamos discordarmos do pretense binômio ensino-aprendizagem, que acaba por passar a impressão de que basta haver alguém ensinando para que outro alguém esteja aprendendo. São, sim, momentos distintos que se dão em pessoas diferentes e, deste modo, o sujeito da aprendizagem pode se encontrar com a inteligibilidade dirigida para outras coisas que não aquelas ilustradas por quem "ensina", em função de vivências, experiências, problemas pessoais, questões cotidianas..., entre outras.

Assim, ensino e aprendizagem ora podem ser simultâneos e ora independentes. Mas se faz importante que o educador esteja atento para perceber como os educandos atribuem seus significados e se estão saindo modificados da experiência educacional e, entendendo que cada qual tem o seu "tempo vivido" – identificado pelos gregos como *kairós* ou o tempo do humano na sua existencialidade e não um "tempo cronológico", do grego *chronos* ou o tempo enquanto horas, dias, meses... O corpo é "nosso meio permanente de 'tomar atitudes' e de fabricar-nos assim pseudopresentes, é o meio de nossa comunicação com o tempo".<sup>8</sup>

Nesse sentido comenta Silva (s.d.), que não se trata o educador de alguém que já trilhou em uma trajetória linear a "vida" e, portanto, acumulou experiências e

<sup>8</sup> MARTINS, Joel. *Não somos *chronos* somos *kairós**. Palestra proferida por ocasião do evento *O envelhecer na PUC*. São Paulo: PUC/SP, 23 abr. 1991, mimeo.

<sup>9</sup> MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.246.

tem a função de induzir seus alunos a trajetórias semelhantes, pois não somos uma mera sucessão de fatos cronológicos: "o 'ser-professor' vive seu tempo e este intersecciona-se com o tempo de cada um de seus alunos que não são iguais entre si e, sobre os quais, qualquer tentativa de homogeneização tende ao fracasso" (p.8). É preciso que o educador seja com os educandos em seu cotidiano, estabeleça a intersubjetividade atento a um caminho de possibilidades, no qual o corriqueiro seja o inesperado.

Heidegger (1960) fala sobre a aceitação da inexplicabilidade como condição de aproximação com aquilo que está oculto e que, na busca de um des-velar, não se busque um produto acabado, mas um caminho de possibilidades; não a certeza, mas o inesperado.

Critelli (1981) acrescenta: "pensar a educação nesse caminho exige de nós uma preocupação com a educação mesma e não nos engajarmos num apenas construir técnicas de ensinar" (p.61).

Entende-se, pois, que instrução e educação são fenômenos distintos. A instrução preocupa-se com o treinar, o adestrar, o informar... Enquanto que a educação prima pelo tirar de dentro para fora, como informa a etimologia da palavra proveniente do latim: ex-ducere, ou seja, o sair de um estado de existência para outro. Assim, a educação tem como fundamento o cotidiano da existência do ser, do ser-com-os-outros, do estar solícito, do colocar-se na perspectiva do outro e estabelecer uma intersubjetividade.<sup>10</sup>

Para melhor compreensão da idéia de instrução – presente preponderantemente na concepção comportamental – e da idéia de educação – presente na concepção fenomenológica – apresentamos a representação a seguir, inspirados no modelo de polaridades proposto por Betti (1991):

<sup>10</sup>Sobre o assunto consultar:

BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1994.

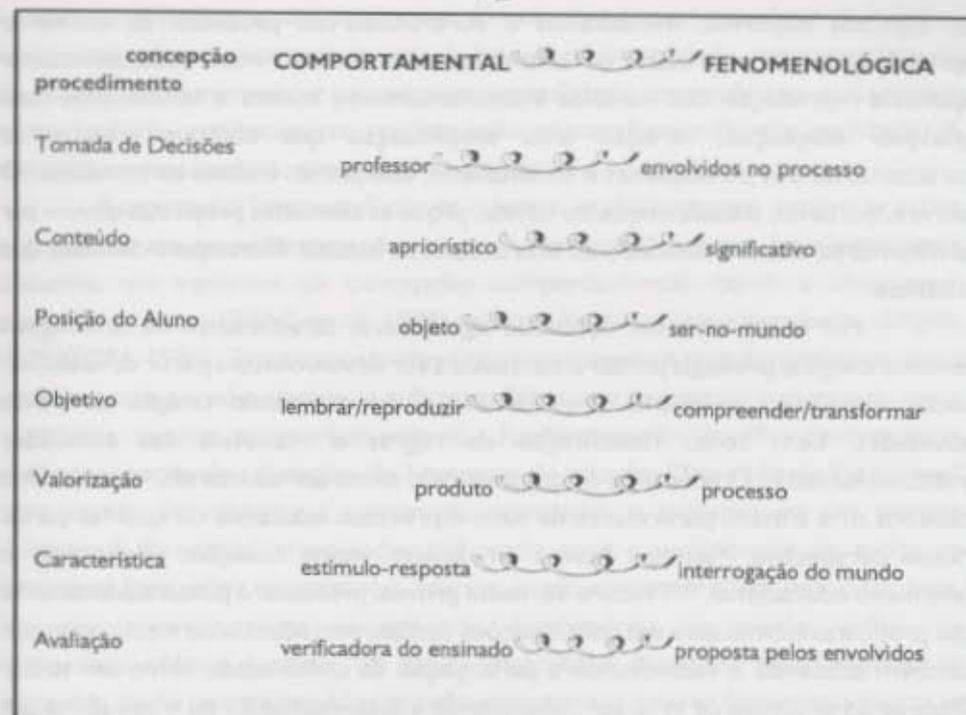


FIGURA 1: Continuo dos fundamentos das concepções comportamental e fenomenológica.

Ao que se refere à tomada de decisões em relação ao processo de ensino e de aprendizagem tem-se, na abordagem comportamental de ensino, que o professor deve tomar as decisões em relação ao aluno e à matéria a ser ensinada, sendo que "a decisão assumida pelo professor influenciará o comportamento do aluno."<sup>11</sup> Na perspectiva fenomenológica, todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem discutem e tomam as decisões relativas aos próprios participantes e à matéria de ensino, caracterizando uma influência contínua e recíproca dos envolvidos no processo. Os professores podem assumir o papel de facilitadores da aprendizagem.

A abordagem comportamental considera o conteúdo apriorístico, previamente selecionado pelo professor e enfatizado pela dimensão técnica, na qual

<sup>11</sup>BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991, p.139.



os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo de ensino e aprendizagem são priorizados em detrimento dos demais. Nessa visão, salienta-se apenas a reprodução dos modelos institucionalmente aceitos e sancionados sem qualquer adaptação, variação e/ou simplificação que objetive atender às características dos participantes e do ambiente, adequando o aluno ao conteúdo. O aluno é, portanto, tratado enquanto objeto, já que as atividades propostas devem ser as mesmas para todos, deixando de lado as características e diferenças individuais dos mesmos.

Por outro lado, um conteúdo significativo, característico na abordagem fenomenológica, privilegia pensar o conteúdo a ser desenvolvido a partir da realidade social, econômica e cultural dos educandos, oportunizando criação de novas atividades, bem como modificação de regras e materiais das atividades institucionalizadas. O educando é compreendido como ser-ao-mundo, vivendo uma dialética ativa e assim participante de todo o processo educativo do qual faz parte. Nessa perspectiva, "sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional."<sup>12</sup> Procura-se, nesse prisma, preservar a postura educacional das propostas individuais e das contribuições de cada um (educandos e educadores, e também aceitando e incentivando a participação da comunidade como um todo). Trata-se do processo de vir-a-ser, objetivando a auto-realização ou o uso pleno das potencialidades e capacidades próprias de cada um.

Na abordagem comportamental, um procedimento frequentemente utilizado é a demonstração, na qual busca-se transmitir as informações por meio de um modelo. Cabe aos alunos observar os movimentos deste modelo (via de regra o próprio professor) e tentar imitá-lo até chegar o mais próximo do que foi demonstrado. O objetivo, nessa abordagem, restringe-se em lembrar, memorizar ou reproduzir aquilo que foi inicialmente proposto pelo professor. A aprendizagem se fundamenta na execução de seqüências pré-estabelecidas de movimentos, com a mesma estrutura de movimentos para todos os alunos. A ênfase parece ser dada, nomeadamente, ao produto. Enquanto que, na concepção fenomenológica, o educador indica diretrizes ao educando, e este, através de seus próprios recursos (criatividade, iniciativa, cooperativismo, entre outros), tenta descobrir formas para

<sup>12</sup>FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V. e ESPOSITO, V. H. C. (Org.), op. cit., p. 25.



alcançar os objetivos a ele propostos. O educando, conhecendo a si mesmo, compreendendo seu desenvolvimento global, sua potencialidade, sua capacidade de criação, poderá compreender e interpretar sua realidade, tornando-se o protagonista de seu próprio conhecimento, construindo e transformando sua realidade. A valorização, nesse sentido, está em todo o processo.

A expressão "processo" não se refere a, exclusivamente, centrar as ações do professor na aprendizagem dos alunos – técnica de ensino frequentemente executada em variantes da concepção comportamental, como a abordagem desenvolvimentista (TANI et al, 1988) e o estilo de ensino descoberta dirigida (MOSSTON, 1996). Estes meios pedagógicos restringem a relação professor-aluno entre as quatro paredes da sala de aula ou às linhas que demarcam o campo de jogos ou ginásios, ou seja, apresentam atitude e fundamentação filosófica concernentes àquela concepção de educação, de homem e de mundo. O sentido de "processo" neste ensaio diz respeito à construção, execução e avaliação de um projeto educacional da escola/comunidade, elaborado com a participação de todos os envolvidos (pais e/ou responsáveis, alunos, professores de diferentes disciplinas, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários da escola; enfim, da comunidade). Nesse sentido, de modo conjunto e dialogado selecionam-se os conteúdos, tanto os verticais (de um ciclo para outro) como os horizontais (entre as várias disciplinas que se encontram no mesmo ciclo), bem como os eixos temáticos (drogas, sexualidade, ecologia, globalização, arte...) provenientes de suas experiências vividas, os quais podem ser desenvolvidos por um certo período (em um mês, em um bimestre ou conforme as necessidades/decisões coletivas).

Para tal, é fundamental a elaboração conjunta de um projeto pedagógico na escola com envolvimento da comunidade, selecionando e refletindo conjuntamente sobre os conteúdos das disciplinas e os eixos temáticos significativos periodicamente e que são, por exemplo, tão pouco exploradas nas reuniões de pais e mestres.

Vislumbra-se, também, a partir da definição conjunta dos citados eixos temáticos, a possibilidade de trabalhar com atividades não fechadas em si mesmas, mas interdisciplinares, como por exemplo: dialogar a respeito da escravidão negra no Brasil em uma aula cujo conteúdo seja a capoeira; sobre a redução das praças, parques e áreas verdes nas grandes cidades em uma aula cujo conteúdo seja lazer; a arte no



movimento humano nas aulas de dança e/ou expressão corporal; contextualizar a origem cultural, histórica e simbólica das danças circulares sagradas, dos diferentes continentes, países e regiões; sobre globalização em uma aula a respeito dos Jogos Olímpicos ou da Copa do Mundo de Futebol. Desta forma, podemos ter como eixos temáticos o preconceito, a ecologia, os direitos humanos, a sexualidade, a cidadania, o regionalismo, a globalização, o estatuto da criança e do adolescente, a saúde, o trabalho, o lazer, entre outros levantados junto aos envolvidos no processo.

Quanto à característica nota-se que, na abordagem comportamental, existe a idéia de que quando o professor desencadear um estímulo, o aluno deverá apresentar uma única resposta. Nesse processo tem-se como referência a teoria de processamento de informação (MAGILL, 1987) reproduzindo o modelo cibernético binário. Já na concepção fenomenológica de educação, o educando encontra-se num estado de perplexidade diante do mundo, o qual interroga; em outras palavras, o educador incentiva a abertura de um debate em torno das diversas possibilidades geradas no seio do grupo, suscitando compreensões e, assim, reflexões.

Avaliar no contexto educacional comportamental implica em comparar o desempenho dos alunos aos objetivos previamente estabelecidos no programa; a ênfase está na especificação dos objetivos e na medida dos resultados da instrução que são verificadas pelo desempenho dos mesmos. Assim, a avaliação fica centrada em provas ditas objetivas, com finalidade de mensurar um conhecimento supostamente ensinado pelo professor e que pouco colabora com eventuais reformulações do processo.

Na perspectiva fenomenológica, o objetivo da avaliação é considerado em função do contexto em que se insere; assim, os aspectos qualitativos são mais importantes do que predições e medidas. O processo como um todo é respeitado, valorizado e a percepção que os sujeitos envolvidos têm são consideradas com amplas discussões dos mesmos, sendo que eles próprios podem propor as formas e possíveis peso(s) da(s) avaliação(ões).



## CONSIDERAÇÕES: O CORPO-PRÓPRIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nossa proposta para a Educação Física Escolar encontra repercussão quando as aulas desenvolvem-se em direção às proposições alocadas a direita da representação exposta anteriormente (Figura 1), não deixando de compreender que trata-se antes de um contínuo e não de meras oposições. Até por isso, o mesmo foi concebido em espiral,<sup>13</sup> tentando insinuar simbolicamente as ações a serem perseguidas pelos profissionais de Motricidade Humana comprometidos com a proposta ora apresentada para o ramo escolar; pois tem-se muitas dificuldades a serem transpostas para a efetivação desta perspectiva no âmbito da escola: normas, regimentos, resistências da direção, de parte do professorado, de parte de alguns pais ou até mesmo alunos e, principalmente, nossas próprias limitações.

O ensino norteado em uma abordagem pedagógica comportamentalista parece evidenciar uma postura essencialmente verbalista, mecânica, fragmentada, na qual reproduz conteúdos, tanto pelo professor como em livros textos, bem como através de aulas expositivas, que são, algumas vezes, precariamente estruturadas (MIZUKAMI, 1986).

Nessa breve exposição dos caminhos que a perspectiva fenomenológica tem buscado trilhar, principalmente ao que se refere à educação física escolar, salientamos tratar-se de uma proposta inicial que requer a efetivação de estudos mais profundos. Contudo, procuramos, aqui, argumentar que na abordagem comportamentalista os aspectos pedagógicos apresentam uma direção a um contexto em que o resultado é enfatizado (mas não o processo), priorizando principalmente o aprendizado de movimentos e conceitos padronizados. Além do mais, o efetivo uso dessa proposta pedagógica pode construir uma realidade reduzida ou conduzir a ela, tendo apenas a função de simular e recriar um mundo meramente observável. Tal proposta parece deixar de considerar pontos fundamentais do desenvolvimento e conhecimento humanos como os aspectos da intenção, da descoberta, da intuição, da reflexão e da criação.

<sup>13</sup> Espiral são tipos de linhas sem fim que ligam as duas extremidades, coexistindo-as. Pode ser representada por um movimento circular que parte de um ponto original mantendo-se e prolongando-se ao infinito. Seu significado simbólico está amplamente relacionado à extensão, desenvolvimento, continuidade cíclica e rotação criacional, que pode ser apresentado na dinâmica da vida, no movimento da criação e expansão do mundo (CHEVALIER, GHEERBRANT, 1998).

Enfim, propomos para as aulas de Educação Física Escolar o trabalho com o corpo encarnado, descrito por Merleau-Ponty (1969), ou seja, corpo que olha todas as coisas e que também é capaz de olhar a si, que se vê vidente, toca-se tateante... Corpo que se move não pela reunião de partes e na ignorância de si, mas irradiando de um si, captado no pano de fundo do mundo, com a coesão de uma coisa; de um anexo ou um prolongamento dele mesmo, incrustadas na sua carne, pois o corpo é o lugar de todo o diálogo que envolve o eu e o mundo.

Corpo que não é objeto para um "eu penso": ele é um conjunto de significações vividas, pois, como afirma Merleau-Ponty (1996) "não reuno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo [...] Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo".

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CRITELLI, D. M. **Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia Heideggeriana**. In: HEIDEGGER, M. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. São Paulo: Moraes, 1981, p. 59-72.

FINI, M. I. **Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte**. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

HEIDEGGER, M. **Sendas perdidas**. Buenos Aires: Losada, 1960.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Bücher, 1987, p.8.

MARTINS, M. A. V. **Em direção à construção do discurso pedagógico como prático-poético**. In: MARTINS, M. A. V., ESPOSITO, V. H. C. (Org.) **Pedagogo artesão: construindo a trama no cotidiano da escola**. São Paulo: EDUC, 1995. p.13-22.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOSSTON, M; ASHWORTH, S. **La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza**. Barcelona: Hispano Europea, 1996.

SÉRGIO, M. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** .2 ed. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

SÉRGIO, M. et al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SHIMIDT, R. A. **Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática**. São Paulo, Movimento, 1993.

SILVA, A. T. **Sentido dos existenciais básicos para Heidegger**. São Paulo: PUC/SP, Dissertação (Mestrado), 1991.

SILVA, S. A. P. S. **Relação professor-aluno em aulas de educação física: um tema a ser pesquisado**. In: *Licenciatura: revista dos cursos de licenciaturas das FMU-FIAM-FAAM*. Ano 1, n 1, s.d., p.6-9.

TANI, G. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

tem  
mer:  
inter  
sobi  
pre  
inte  
ine

de  
bu  
in

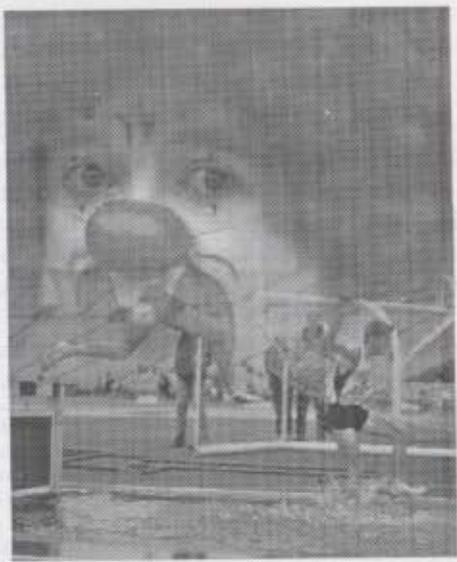
# REFLEXÕES SOBRE O CIRCO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre o papel do circo na educação física, a partir de um trabalho realizado com alunos do ensino médio de uma escola pública de São Paulo. O trabalho foi desenvolvido em um contexto de ensino de educação física, com o objetivo de promover a reflexão sobre o papel do circo na educação física, bem como a importância do circo como espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano. O trabalho foi desenvolvido em um contexto de ensino de educação física, com o objetivo de promover a reflexão sobre o papel do circo na educação física, bem como a importância do circo como espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano.

## REFLECTIONS ABOUT THE CIRCUS

This article presents a briefly overview starting point, we extracted some of the important characteristics of the contemporary circus in the field of circus education. The work was developed in a context of physical education teaching, with the aim of promoting reflection on the role of circus in physical education, as well as the importance of circus as a space for learning and human development.



REFLEXÕES SOBRE O CIRCO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Marco Antonio Coelho Bortoleto \*  
Gustavo de Arruda Machado \*\*

RESUMO

Este artigo apresenta inicialmente uma breve recapitulação sobre a história do Circo, a partir da qual extraímos algumas idéias e conceitos que visam ilustrar as características mais importantes do modelo contemporâneo de Circo, conhecido como Novo Circo ou Circo do Homem. Continuando, enfocamos a discussão em três possíveis âmbitos de aplicação da atividade circense (recreativo, educativo e profissional), buscando expor algumas das suas peculiaridades, tais como: objetivos, conseqüências e necessidades. Em seguida centralizamos o debate especialmente no âmbito educativo, visando justificar a pertinência das atividades circenses como conteúdo da Educação Física, especialmente em nível escolar, situando-a dentro das "atividades motrizes expressivas". Realizamos uma classificação das modalidades circenses, utilizando como critério de categorização o tamanho do material utilizado, através da qual buscamos argumentar quais são mais ou menos adequadas ao contexto escolar. Na última parte, realizamos também algumas considerações e reflexões, cujo objetivo é contribuir ao desenvolvimento do Circo de maneira geral, principalmente no contexto da Educação Física escolar.

REFLECTIONS ABOUT THE CIRCUS AND PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This article initially presents a briefly review about the history of Circus, from this starting point we extracted some ideas and concepts trying to illustrate the most important characteristics of the contemporary model of the Circus, known as the New Circus or the Men's Circus. As we continue we focus the discussion in three possible areas of application of the Circus activities (recreational, educative and professional), trying to expose some of its peculiarities as: the goals, consequences and needs. Next we centralized the discussion specially on the area of education, trying to justify the pertinence of the Circus activity as a content of the Physical

\* Marco Antonio Coelho Bortoleto: Licenciado em Educação Física (UNIMEP), Mestrado em Educação Física (UNICAMP), doutorando em Educação Física pelo Instituto Nacional de Educação Física de Catalunha (INEFC-Lleida Espanha), professor da Escola de Circo de Barcelona (Rogelio Rivel), artista da companhia de teatro-circo La Cremallera Teatre de Carrer desde os últimos 3 anos, com experiência em vários países europeus e sulamericanos. Ex-atleta, técnico e árbitro de Ginástica Artística Masculina. End.: marco@bortoleto.com-www.bortoleto.com.

\*\* Gustavo de Arruda Machado: Licenciado em Educação Física (UNICAMP), especialização em Treinamento Esportivo (Rússia), professor da Escola de Circo de Barcelona (Rogelio Rivel), com passagem por escolas de circo na França e China, artista de circo durante os último 8 anos, tomando parte de várias companhias (destaque especial para Los Galindos - Espanha), com experiência em vários países europeus, americanos e asiáticos. Ex-atleta, técnico de Ginástica Artística. Contato: gugasun@hotmail.com

Education, specially at school (elementary to high school), as an "expressive motor activities". The article also brings a classification of the modalities of the Circus, for that we used as a categorization criteria the size of the material used, trying to discuss which of them are most or less adequate to be used at school. To finish, we present some considerations and reflections, which has the goal to contribute to the development of the Circus, mainly at the context of the Physical Education at school.

## INTRODUÇÃO

No diversificado mundo da arte, existe uma área onde o corpo é protagonista, onde o artista se expressa através de suas ações motrizes intencionadas, seus gestos. Nos referimos às artes corporais, parte não menos ampla do universo artístico humano, que desperta especial interesse para os estudiosos da "Educação Física", devido ao componente motor (corporal) necessário para sua existência.

Este texto pretende realizar algumas considerações de caráter geral, sobre uma pequena parte deste mundo, conhecida como Artes do Circo, ou simplesmente "Circo", centrando o discurso de modo especial na importância deste conteúdo para a cultura corporal, e sua pertinência à Educação Física. Trata-se de uma reflexão pública, através da qual esperamos que os educadores físicos percebam sua parcela de responsabilidade na "educação" e transmissão destes saberes.

Para poder discutir este tema, nos fundamentamos em experiências empíricas próprias (conhecimentos práticos) obtidas em 10 anos de exercício profissional como docentes de cursos regulares e/ou intensivos de circo em diferentes tipos de instituições (escolas, universidades, clubes, etc.) de países como Brasil, Espanha, França e Itália, e também em nossa atuação como artistas de teatro e circo, de várias companhias brasileiras e estrangeiras, dentre elas "Los Galindos", "Circ Cric" e "La Cremallera Teatre", com as quais atuamos por outros diversos países americanos, europeus e também asiáticos (Alemanha, Argentina, Canadá, Chile, China, Rússia, Suíça, etc). Paralelamente, reconhecemos que a formação em Educação Física, obtida por ambos autores, segue exercendo grande influência em nossa trajetória profissional, motivando, por exemplo, a realização deste artigo.

Com relação à perspectiva acadêmica (científica), este texto consiste num relato fundamentado na experiência, de caráter teórico, que a partir do suporte literário (bibliográfico), revisa e reflete sobre as dimensões históricas, pedagógicas,

culturais e institucionais do Circo.

Com respeito ao conteúdo deste artigo, iniciamos por uma observação fugaz pela extensa e rica história do Circo; discutindo na sequência a emergência de um novo circo, de uma nova tendência para esta arte perante uma sociedade mais complexa e com importantes mudanças em seus valores. Continuando, centralizamos nosso discurso na pertinência do Circo como conteúdo da Educação Física, e a partir deste momento, discutimos algumas das particularidades do Circo, tais como: suas modalidades de prática e sua classificação conforme o tamanho (porte) do material utilizado, três possíveis âmbitos de aplicação e suas características mais importantes, e a formação que se está oferecendo atualmente em nível mundial nesta área. Por último, concluímos, com algumas considerações e reflexões, sobre como potencializar o desenvolvimento deste setor artístico no contexto atual da Educação Física.

Desta forma, esperamos que o conteúdo apresentado a seguir, considerando-se seu caráter introdutório e genérico, permita-nos compartilhar algumas de nossas idéias, noções, inquietudes e propostas, depois da vivência e estudo acumulados nos anos imersos neste universo do Circo.

## UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA DO CIRCO: DO CIRCO ANTIGO AO MODERNO

Segundo estudos de Murillo (1994), o Circo representa uma importante parte da cultura humana, uma nobre entidade construída ao longo de muitos séculos, praticamente desde que o homem começou a registrar suas façanhas, seus descobrimentos, suas idéias, suas crenças, enfim, sua cultura (JANÉ et al, 1994).

Convém mencionarmos neste momento que a acrobacia, assim como o malabarismo, o contorcionismo, e outras práticas corporais que atualmente se associam ao universo circense, são expressões humanas (práticas) anteriores aos próprios conceitos de "Circo" ou de "Artes do Circo" (CNAC, 1998). Nas origens da humanidade, a "cultura corporal" formava um todo, um núcleo comum que englobava todas as práticas corporais, e que paulatinamente, ao longo dos séculos posteriores, foram divididas em "especialidades", tais como o Circo, a Dança, a Ginástica (esporte), o Teatro. Esta "divergência" praxica marcou o desenvolvimento de cada um destes setores artísticos de uma forma independente.

Nosso primeiro passo pela trajetória histórica do Circo, remonta ao patrimônio cultural deixado por algumas das civilizações antigas, desde o oriente distante (China, Mongólia, Índia, etc.), até o ocidente próximo (Grécia, Roma, Egito, etc.). Nestas sociedades, há aproximadamente 3000 anos atrás, algumas das atividades que hoje relacionamos como parte do conteúdo circense, como a acrobacia, o contorcionismo ou o equilíbrio, tinham uma utilidade altamente relacionada à preparação de guerreiros, aos rituais religiosos, e às práticas festivas (VIVEIRO DE CASTRO, 1998).

De acordo com os antropólogos Blanchard e Cheska (1986), a prática da acrobacia remonta a cultura mesopotâmica, com um passado de mais de 3000 anos. Neste período, segundo estes autores, o acrobata competia "[...] consigo mesmo, com as forças da natureza e com seus próprios companheiros de tribo" (op. cit., p. 87). Paralelamente na China, como informa a Federação Chinesa de Ginástica (FCG, 1986), a "arte acrobática" ou simplesmente a acrobacia "tem uma história milenária", superior aos 2000 anos conforme comprovam os descobrimentos arqueológicos.

Conforme relatam De Blas e Mateu (2000), no oriente antigo (3000 anos atrás aproximadamente), os malabaristas e acrobatas já viajavam juntos em "troupe", utilizando todo tipo de objetos, tais como armas (instrumentos típicos das artes marciais), brinquedos infantis (diábolo, bastão do diabo), utensílios domésticos (jarras de porcelana), que lançavam e pegavam com diferentes partes do corpo, por exemplo.

Por outro lado, na Grécia, os gladiadores em sua busca particular por demonstrar grande força, realizavam jogos malabares com objetos de grande porte (em sua maioria pesados), como as rodas dos carroças, por exemplo. Na cultura grega e na egípcia as mulheres também "malabareavam", como se pode apreciar em algumas jarras gregas ou nos gravados das tumbas egípcias. Na China e em povos da América Central e do Pacífico Sul, as mulheres também participavam destes tipos de atividades. Podemos mencionar o famoso caso das Ilhas Tonga (Pacífico Sul), onde as meninas jovens (somente mulheres) faziam, e ainda hoje fazem, malabarismos com grandes nozes denominadas "tui tui", em que o êxito de seu ato malabarístico tem consequências sociais importantes, relacionadas ao matrimônio e a ascensão social (DE BLAS; MATEU, 2000).

Com as primeiras viagens a América, chegaram notícias dos costumes

índigenas, como no caso dos Astecas, especializados no antipodismo (malabares com os pés); e os Shoshoni do Sul da Califórnia, onde os malabares faziam parte dos jogos infantis, como por exemplo nas corridas de velocidade que ao mesmo tempo manipulavam três bolinhas (op. cit.).

Apesar disso, foram os romanos que deram o nome de "Circo" na antiguidade às atividades de entretenimento, ou melhor, aos espetáculos públicos. Segundo o dicionário da Real Academia Espanhola (1992, p. 480), circo era

o lugar reservado entre os romanos para alguns espetáculos, especialmente para as corridas de carruagens e de cavalos. Tinha normalmente a forma de paralelogramo prolongado, redondeado em um de seus extremos, com arquibancadas ao redor para os espectadores.

Além das corridas, no circo romano, os desafios concentravam os duelos de vida e morte, entre homens e animais, um conceito parecido ao que temos na atualidade, e demasiado triste para aprofundarmos sobre ele.

Depois da decadência destas civilizações antigas, principalmente das ocidentais, as artes corporais (teatro gestual, dança, ginástica e circo) se "eclipsaram", perdendo seu interesse perante a população e perante o poder hegemônico.

Posteriormente na Europa da Idade Média, as artes corporais começaram a recobrar seu espaço, voltando pouco a pouco à realidade cidadã. Mas foi no Renascimento, quando os artistas circenses voltaram a tomar os povoados, as ruas de muitos países europeus, ampliando o "status social" desta cultura. De acordo com Soares (1998, p.55), neste momento o circo

deslocava os habitantes das vilas e cidades das rotinas binárias do trabalho e do descanso, consolidando numa prática que rompia com a ordem institucional, divergia do conceito utilitário e visava sobretudo a diversão, a risada descomprometida da função educativa, buscando encantar e entreter o público.

Enfim, se constituía em uma "arte do entretenimento".

Já nesta época, as "troupe de saltimbanquis" incluíam em seus espetáculos a música, a dança, os contos populares, as narrações épicas, as marionetes, além das habilidades clássicas como a acrobacia e os malabares (DE BLAS; MATEU, 2000).<sup>1</sup> Foi uma fase onde imperou uma forma "livre" de exploração das possibilidades corporais

<sup>1</sup> Villarín García (1979, p.142), relata que a entrada de artistas de marionetes, acrobatas, "jogadores de mãos", domadores de animais, enfim, das primeiras pessoas que deram origem ao Circo espanhol, a partir do ano I, 100 DC, oriundos do norte da Europa. Segundo o autor, a simplicidade da vida nos povoados e nas pequenas vilas, provocava o "assombro" com as performances destes artistas itinerantes.



(FRATELLINI, A. in UNESCO, 1988), e que de forma lenta, mas sólida, formalizaram-se itinerários circenses, caminhos pelos quais milhares de artistas acostumavam passar durante todo o ano.<sup>2</sup>

Séculos mais tarde, aproximadamente ao final do XVIII e início do XIX (1780-1820 aproximadamente), é quando começa a se formar um modelo específico, talvez mais definido de circo, conhecido como "circo tradicional" ou "clássico" (LUCIEN-RENÉ DAUVEN in UNESCO, 1988). Possivelmente este momento marca o "final" do circo "antigo" e o "início" do circo "moderno". De fato, alguns estudiosos situam este modelo "tradicional" como o início do "Circo Moderno" (VIVEIRO DE CASTRO, 1998), ou melhor, momento em que as artes do circo rompem gradualmente com sua forma "antiga" de organizar e pensar os espetáculos.

Este conceito "tradicional" de Circo pode ser considerado o mais "próximo" ao que temos atualmente, ao final ambos pertencem a fase moderna do Circo. Trata-se de um espetáculo de variedades, onde homens e animais<sup>3</sup> compartilham cenário demonstrando suas habilidades, seja numa rua, num teatro, numa feira, num hipódromo, numa praça de touros, ou em seu ambiente mais característico, "na lona". Mesmo que a atividade do circo clássico, segundo Dalmau (1947), fosse realizada em qualquer um dos espaços mencionados anteriormente, foi especialmente nos espaços "fechados" e "construídos", como os teatros e as lonas, que este modelo prosperou.

Conforme De Blas e Mateu (2000), seguindo de perto o modelo de espetáculo utilizado com êxito no Renascimento, o circo tradicional marca "o triunfo do espetáculo sobre a festa", configurando um espetáculo ocular, ou seja, visual. Este novo formato seguia determinadas leis: se desenvolvia a uma velocidade impressionante, onde não existia tempos mortos, já que os intervalos diminuam a capacidade de assombrar o espectador e de deixá-lo passivo à mercê das surpresas que desfilam diante dos seus olhos. Os primeiros circos clássicos foram anfiteatros permanentes, construídos nas capitais por alguns inovadores do século XVIII. Um dos pioneiros deste "novo gênero de espetáculo" foi o inglês Philip Astley, um antigo

<sup>2</sup> Estes itinerários, se assemelham aos "circuitos" de festivais e concursos circenses que existem na atualidade europeia.

<sup>3</sup> O autor Villarín García (1979) relata a presença dos animais no Circo como uma espécie de "Zoológico Ambulante", que permitia, em primeiro lugar, a muitos públicos, ver ao vivo animais não comuns às suas regiões ou países (o exótico), além de desfrutar de suas proezas.



militar que fixou seu circo em Londres. Inaugurado em 1770, o Astley's Amphitheatre, apresentava um picadeiro com uma arquibancada ao seu redor. Era um espetáculo estável,<sup>4</sup> marcado pela maestria eqüestre, e pelo "rigor e estrutura militar", e que além disso, pouco a pouco, passou a incorporar saltimbancos, equilibristas, saltadores, dançarinas, malabaristas e o conhecido "clown" (palhaço). O espetáculo de Astley "funcionava como um quartel: os uniformes, o rufar dos tambores, as vozes de comando para a execução dos números de risco. O próprio Astley dirigia e apresentava o espetáculo, criando assim, a figura do mestre de cerimônias" (VIVEIRO DE CASTRO, 1998).<sup>5</sup>

O termo "Circus" foi utilizado pela primeira vez em 1782, por Charles Hughes, para seu Royal Circus, e, nos anos seguintes, o fenômeno circense se expandiu de maneira acelerada, sobretudo na Europa central e nos Estados Unidos (op. cit., 1998).

O circo clássico marca também um momento onde os saltimbancos, "forçados", ginastas, domadores, etc., buscam superar a discriminação, que segundo Soares (1998), os situava "no limite da marginalidade", e que inclusive chegou a atribuir adjetivos como: bárbaros, "quase vagabundos", incivilizados, vândalos ou homens de baixa índole e de poucos modos. Tudo devido a um estilo nômade e mais "livre" de vida, que colocava estes artistas em conflito numa época marcada pela hierarquia e o domínio da classe nobre (burguesa) sobre a arte.

Também se trata de um circo em que os animais e o risco constituem peças importantes, onde as dinastias familiares marcam seu desenvolvimento, e principalmente onde o empirismo aparece como maior fonte de conhecimento. Os espetáculos consistiam fundamentalmente em exercícios eqüestres, acrobacia, doma, alta escola. Tinham um estilo de parada militar, com uniformes, estreitamente relacionado com o exército. No entanto, a sucessão dos exercícios eqüestres, com

<sup>4</sup> Estável no sentido de ser realizado num espaço "fixo", ou seja, um teatro que não podia ser mudado de lugar.

<sup>5</sup> A autora relata que existem dados sobre a existência do Circo no Brasil desde o início do século XIX, sobretudo pela atividade cigana migrada da Europa, mas somente no final deste século que o circo passa a ter maior estabilidade e participação na cultura brasileira. Além disso, também afirma que o circo brasileiro tropicaliza algumas atrações, como por exemplo o palhaço, que de forma diferente ao modelo europeu que trabalhava mais a mímica, era mais falador: O cômico brasileiro era mais conquistador, "malandro, seresteiro, tocador de violão, com um humor picante." O público "também apresentava características diferentes: os europeus iam ao circo apreciar a arte; no Brasil, os números perigosos eram as atrações: trapézio, animais selvagens e ferozes."



números de funambulismo ou de bailarinos de corda, rapidamente se mostra monótono, e por isso Astley concebeu a idéia de introduzir nos espetáculos cenas burlescas para solucionar este inconveniente. Neste momento aparecem os "clowns" que são originalmente "camponeses" que se mostram incapazes de montar sobre um cavalo, ou de sustentar-se corretamente. Recorre-se também aos mímicos, que acabaram inclusive levando os exercícios equestres a um segundo escalão de importância. Existia nos "clowns" um fundo comum, um repertório clássico de situações, de truos e de "sketchs", do qual Fellini realizou uma brilhante reconstrução em "I'm clown" (DE BLAS; MATEAU, 2000).

O conhecimento deste circo era o "patrimônio" da família, e portanto da tradição, o que condicionava que se deveria ter nascido ou ter sido "adotado" por uma destas famílias circenses para poder aprender suas sabedorias.

Neste sentido, outro aspecto importante que caracterizava o Circo Clássico, e que permite entender a evolução do formato atual, era a comunicação lenta. Com isso queremos dizer que, o circo tradicional seguia mantendo um intercâmbio de informação, tanto em nível técnico como instrumental (material-aparelhos), lento e restrito.

Por outro lado, o Circo representava um importante veículo de informação "cultural", levando aos diferentes povoados, inclusive aos afastados dos grandes centros urbanos, a possibilidade de conhecer a tradição de outras culturas principalmente as consideradas "exóticas".

No Circo Tradicional<sup>1</sup> não havia professores, ao menos com formação específica, mas existiam os "maestros", ou seja, pessoas que acumulavam grande experiência e que as compartilhavam com seus próximos como um segredo profissional, pois estas "informações e esta formação", em geral, representavam seu próprio ofício, sua forma de ganhar a vida.

Talvez a cultura do Circo Tradicional possa ser melhor ilustrada pelas palavras de Sebastião Gasch (1930), citado por Jané e Minguet (1998, p.19), quando disse que o artista de circo é "uma máquina de fabricar belezas", e também uma "máquina de fazer sorrir".

Foram tempos em que quanto mais difícil era o desafio, quanto mais ilusão

<sup>1</sup>O filme "Trapeze" (USA), 1956, Diretor: Carol Reed, Columbia) é uma excelente obra na qual o "espírito" do Circo Tradicional pode ser visto com clareza.



fosse provocada, quanto mais novo e divertido era o espetáculo, mais público atraía, e mais encantava-se a todos. A mítica frase que dizia, "mais difícil ainda" imperava, num universo onde a medida de todas as coisas era o público, e portanto, aprender como deixá-lo hipnotizado era um trabalho de muitos anos de dedicação, de muitas experiências, de êxitos e também de numerosos fracassos. Este currículo oculto, por mais que se tentasse ensinar, somente se podia aprender trabalhando, ou melhor, atuando. Além do mais, em geral alguém não podia ir a um circo aprender os truques ou a técnica que o interessava e logo voltar a casa era necessário lutar para que alguém ensinasse tudo isso. O artista tinha que demonstrar que era digno deste trabalho, e nem todos os artistas compartilhavam seus segredos profissionais, pois era seu único capital, seu bem mais valioso, que em mãos erradas podia ser prejudicial.

Em geral, todos buscavam conseguir o mais difícil, aquilo que nunca havia sido realizado por ninguém, mas poucos chegavam a alcançar este objetivo. Este princípio obrigava a gastar muito tempo treinando, experimentando, criando, descobrindo, etc. Era uma vida dedicada a investigação de materiais, de aparelhos, de espaços, do tempo, das técnicas corporais, dos sentimentos e comportamentos dos animais, etc.

Lentamente, principalmente na Europa Central<sup>2</sup> (Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Itália, Suíça, etc.) os valores sociais referentes à cultura circense e à cultura em geral, começaram a modificar-se e a quantidade de circos fixos e/ou itinerantes aumentou radicalmente, chegando, por exemplo, a alcançar 50 circos fixos ou semi-fixos somente na cidade de Barcelona (Espanha) entre 1830-1870 aproximadamente (DALMAU, 1947). Deste modo, já não era possível esconder ou ignorar este fenômeno sócio-cultural, não somente por sua importância, senão também pela massa humana que mobilizava ou por seu potencial econômico.

Apesar da discriminação que recebiam estes valentes artistas e da dureza deste "modo" de vida naqueles momentos, as dificuldades foram superadas com mérito. Segundo eles mesmos, graças aos sorrisos e ao agradecimento dos espectadores. Desta maneira, a alegria e a cultura circense criada por estas pessoas conseguiram superar tempos difíceis, chegando até nossos dias.

<sup>2</sup>Em sua tese de doutorado, publicada posteriormente na forma de livro (DUARTE, 1995), Regina Horta Duarte relata que os espetáculos circenses eram manifestações importantes na "vida cultural mineira do século passado" (referindo-se ao século XIX). Além disso esta investigação aponta muitos outros dados sobre a história do circo brasileiro e dos valores sócio-culturais neste período histórico.



Assim quando, a partir da década de 1930-40 aproximadamente, começam a aparecer as primeiras escolas especializadas na formação de artistas, e conseqüentemente o modelo clássico de Circo sofre uma notória mudança. A descentralização do conhecimento marca o câmbio, já que, até este momento o conhecimento era mantido no interior da lona, em "posse" da família, transmitido de geração em geração.

O aparecimento da escola proporciona um maior intercâmbio de conhecimentos, uma diversificação das modalidades, dos estilos, e fundamentalmente concretiza um conhecimento mais sistemático, organizado e talvez científico. Este "novo" modelo de aprendizagem, logo contribuiu na construção do chamado "Novo Circo"<sup>1</sup>, termo que não consideramos totalmente correto, mas que utilizamos em conformidade com a grande maioria dos estudiosos desta arte.

Os anos se passaram, as escolas se converteram em centros de intercâmbio da cultura circense, a modernidade facilitou que o conhecimento fosse disseminado com mais velocidade, os artistas começaram a viajar mais e em menos tempo, e assim, pouco a pouco, também o mundo do circo pôde notar o fenômeno da "globalização" mundial, mesmo que de forma menos intensa que outros setores da cultura humana (informática, política, economia, moda, etc.)

Isso significa que a linguagem do circo foi se adaptando aos novos valores da sociedade, às expectativas técnicas e principalmente estéticas (visuais) deste outro momento histórico, algo que nunca foi suficiente para excluir o modelo "tradicional" de circo, o qual podemos ver de forma bastante ativa na maioria dos "Circos" que circulam pelo território brasileiro, europeu, e mundial.

Finalmente, antes de discutir o modelo contemporâneo de Circo, queremos dizer que estes antecedentes históricos, além de oferecer algumas curiosidades sobre o universo circense, algumas delas ocorridas em lugares e/ou civilizações exóticas, antigas e definitivamente pouco conhecidas no presente, nos permitem dizer que a cultura do Circo não se trata de um patrimônio local, senão universal, que de forma incrível esteve e está representada em quase todas as civilizações, sociedades e culturas desde o início até o presente da humanidade. Isso já nos serve de motivação e de argumento para defender seu espaço no presente.

<sup>1</sup>Segundo Viveiro de Castro (1998), a conformação do "Circo Contemporâneo" não tem uma data precisa, e ademais surge em "varios países simultaneamente".



## NOVO CIRCO: UM PRESENTE CHEIO DE NOVIDADES E UM FUTURO PROMISSOR

[...] "O Circo: tão importante como qualquer outra arte cênica, mas totalmente desconsiderado pela cultura oficial" (JANÉ, s/d, p. 14).

O "Novo Circo", chamado por alguns estudiosos "Circo Contemporâneo" (VIVEIRO DE CASTRO, 1998), é o modelo que mais prospera atualmente, e também pode ser chamado de Circo do Homem, por envolver somente o homem nas performances, excluindo a participação dos animais. Seu formato, que por certo ainda está em pleno desenvolvimento, representa uma tentativa de adequar a arte do circo às exigências do mercado artístico contemporâneo, de fazê-lo acessível a todos os públicos, respeitando os valores sociais da vanguarda, sem deixar de cumprir os objetivos primordiais do Circo: a alegria, a ilusão, a fantasia, em nome do entretenimento (espetáculo).

Conforme mencionamos anteriormente, a ruptura com o modelo tradicional que dá origem a este "novo" formato, foi motivada fundamentalmente pela drástica mudança na formação dos artistas, que agora se baseia sobretudo nos centros especializados de ensino, que vão desde o nível técnico (profissional) centrado no artista, até o nível superior (universitário), em que também se discute a formação dos "professores" e "mestres" desta disciplina. Como veremos no próximo item, os centros de formação<sup>1</sup> já são uma realidade em inúmeros países, tais como Alemanha, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Cuba, Espanha, França, Inglaterra, Itália, Portugal, Suíça, Estados Unidos, etc.

Nos últimos 50 anos observamos um grande aumento na diversidade

<sup>1</sup>De acordo com Viveiro de Castro (1998), em 1921 aparece a primeira escola russa de circo, ainda comunidade soviética, dirigida pelo diretor de teatro Vsevolod Meyerhold. Neste centro o contato entre as técnicas tradicionais do Circo e a moderna estética do teatro resulta na "criação de uma escola que coloca o circo com um status << artístico >>". Rafael Vallbona em Jané et al (1994, p. 35), relata a transformação do circo russo em 1919 numa organização dirigida pelo governo (Soyuzcirck), que finalmente passa a ser uma escola oficial em 1930. A dança clássica e o teatro já formavam parte do currículo. A primeira escola francesa de circo foi a "Escola Nacional de Circo Annie Fratellini" em 1979. No Canadá, a primeira escola aparece em 1981, na qual ajuda a que em 1982, em Quebec comece a funcionar o Club des Talons Hauts, grupo de artistas (perna de pau, malabares e pirofagia), que em 1984 realiza o primeiro espetáculo do conhecido Cirque du Soleil. No Brasil, a primeira escola foi a Pírolin, em São Paulo, fundada em 1977, e alguns anos depois, em 1982, surge a Escola Nacional de Circo, no Rio de Janeiro, um centro que atende jovens de todas as classes sociais e que começa a projetar artistas tanto para o mercado nacional como internacional.

circense,<sup>10</sup> tanto em nível técnico, como material, de meios de difusão e inclusive de âmbitos de aplicação (educativo, espetáculo, entretenimento, lazer, reabilitação, etc.), o que está gerando uma constante necessidade de atualização dos currículos destas "escolas de circo" (LAURENDON; LAURENDON, 2001).<sup>11</sup> Por outro lado, o crescente aparecimento desta arte nos meios de comunicação, graças aos labores dos circos de sempre, e sobretudo ao trabalho das companhias modernas, fizeram que o circo crescesse como fenômeno sócio-cultural, o que levou muitos países a incluí-lo como conteúdo integrante dos planos de estudo da Educação Física, desde o ensino primário até o nível superior, tema que também abordaremos mais à frente. Temos que ressaltar que a revolução tecnológica, principalmente da mídia e meios de comunicação em geral (televisão, correio, internet, etc.) ajudou no avanço do circo moderno.

Sobre as características deste novo circo, o ministério francês, através de sua última publicação (CNAC, 1998), relata que este novo modelo requer artistas polivalentes, como por exemplo, malabaristas-acróbatas, acróbatas-clown, clown-músico, etc. A essência deste novo formato de circo é exatamente a "mistura de música, dança, teatro e circo", onde a música e a estética são plurais, diversas, exóticas, sem regras, onde a investigação passa tanto pelo aspecto técnico como pelo estético, alcançando níveis esplêndidos de criatividade, aplicados à arte do circo (JANÉ, s/d).

Gené (2001, p.06), quando aborda o ensino da acrobacia no "Novo Circo", relata que:

[...] evidentemente já não basta ser hábil e, exceto nos casos onde a habilidade é levada ao extremo da técnica e da perfeição, necessitamos algo que contar. Supondo que o homem é eficaz lançando bolas e claves para o ar e pegando-as sem que caiam no chão. Quanto tempo será capaz de manter a atenção e o interesse do público?

Para De Blas e Mateu (2000, p. 123), "os circos contemporâneos recorreram a uma fórmula mágica na qual em partes iguais se mistura o circo, o teatro, a dança, a perfeição, a imaginação, a técnica extrema da ginástica e a delicadeza na forma de executar". Anteriormente, no circo tradicional o público formava parte do

<sup>10</sup>Jané (s/d, p. 16) utiliza o termo "o camaleão das artes cênicas" para ilustrar a capacidade do Circo de variar e adequar-se as novas exigências do mercado.

<sup>11</sup>Estes autores realizam uma discussão mais aprofundada sobre as características do Novo Circo. Aproveitamos para destacar a descrição dos acróbatas realizada por Soares (2001), a qual oferece importantes indicadores sobre as mudanças nos tempos.

espetáculo, devia ter medo do tigre que estava a poucos metros, mas agora, "buscamos chegar a alma desde um ponto de vista artístico", segundo palavras de Daniel Gauthier (2000), um dos responsáveis do Cirque du Soleil, ícone mundial desta nova corrente da arte circense. Finalmente, no circo novo, o mais difícil não significa o mais complicado, mais arriscado ou mais sobre-humano, senão mais belo, plástico, visual, estético, etc. Isso quer dizer, que as performances não devem supor riscos "reais" aos artistas, ou seja, o público pode seguir "vendo" e sentindo a presença eminente do risco, mesmo que ele não exista na realidade graças às medidas de segurança.

Desta forma, o "Novo Circo" ainda está imerso numa "luta" por descobrir a lógica do espetáculo moderno, do "show" que contemple as expectativas do público atual, que tenha um dinamismo capaz de acompanhar a velocidade das mudanças socioculturais, e que nunca perca de vista a essência do circo, ato que trata de convergir as distintas especialidades artísticas (música, dança, ginástica, teatro, etc.) num único fenômeno chamado Circo, talvez como um "movimento" inverso ao observado no passado quando muitas manifestações artísticas passaram a ser trabalhadas de forma isolada e/ou independente.

Também queremos lembrar que a aparição deste novo modelo, e seu "notável êxito" e respeito ao mercado artístico atual, não foi suficiente para apagar ou fazer desaparecer o modelo tradicional de circo,<sup>12</sup> porque uma proposta não nega a outra, e também porque sempre haverá espaço para ambas. Além disso, estas duas leituras deste fenômeno, mesmo gerando um produto final "distinto", compartilham a essência da matéria que alimenta sua vida, o Circo, e possivelmente será o público quem decidirá seus futuros.

Finalmente destacamos que esta nova concepção de Circo representa uma "alternativa a estrutura tradicional" pouco eficaz no mercado atual, produzindo além de "um espetáculo de dificuldade superada", uma sensação de prazer ressaltando o potencial estético e expressivo (JANÉ in JANÉ et al, 1994).

<sup>12</sup>Quase todos os dias podemos ver um cartaz de algum circo de formato tradicional que chega às nossas cidades. Apesar da emergência do Novo Circo, o circo tradicional ainda possui muita força, e conta com milhares de companhias (circos) por todo o mundo, seguindo com seu propósito de levar a todos os cantos do planeta, de forma itinerante, a Arte do Circo. Segundo Furtado (1996), a decadência do modelo tradicional se deve a muitos fatores, como: a falta de leis, pouco apoio do Estado, falta de espaço para a instalação dos Circos, alto custo do transporte dos grandes circos, e também o choque ideológico com o sentido ecológico emergente na sociedade contemporânea.



## VIAGEM PELOS ÂMBITOS DE APLICAÇÃO E ATUAÇÃO DO CIRCO

Nosso discurso até aqui visou ressaltar que a Arte do Circo, especialmente em sua forma mais recente (Novo Circo), está gradualmente alcançando uma maior parcela da população, saindo assim de seus guetos e buscando cumprir com uma de suas características mais significativas: a de "arte popular". Assim pois, da mesma forma que aconteceu no passado com outras disciplinas artísticas, como a pintura, escultura, música, dança, e teatro, hoje podemos contemplar a aplicação do Circo em diferentes âmbitos sociais, desde o espetáculo até o lazer pessoal ou coletivo, passando evidentemente pelo educativo (escolar).

Na sociedade atual não é difícil ver pessoas utilizando o esporte, a pintura, ou dança, como formas de trabalho, ou seja, como atividades profissionais. Além disso, também observamos estas práticas como uma forma de lazer, recreação, e como conteúdos no âmbito educativo-escolar.

Seguindo este raciocínio, as atividades circenses, ainda que lentamente, também começam a transcender seu âmbito mais comum, o profissional (espetáculo), aparecendo em outros domínios da atividade humana, como forma de recreação, lazer e/ou como conteúdo educativo, algo que nos alegra muito.

Como profissionais interessados pelo desenvolvimento destes conteúdos nos diferentes âmbitos, na continuação, discutiremos os objetivos que a prática da atividade circense deve buscar atender em três âmbitos distintos (recreativo, educativo e profissional),<sup>13</sup> ademais de apresentar as conseqüências lógicas (aquilo que se espera), as necessidades (infraestrutura, de especialização do professorado, etc.), e o público específico de cada âmbito:

### **Recreativo**

Consideramos o âmbito recreativo como aquele que inclui a atividade circense como parte da cultura física em geral, e com uma intencionalidade fundamentalmente recreativa e de lazer, realizada fora dos centros educativos (escolas). Não podemos esquecer, que as atividades recreativas, mesmo realizadas de maneira externa à escola, representam parte do projeto educacional a que todos os profissionais estão inseridos, e portanto, também são responsáveis pela educação dos

<sup>13</sup> Estes âmbitos estão embasados na obra de M. Bourgeois (1980), titulada "Gymnastique Sportive: perspectives pédagogiques (école-club)". Editora Vigot, Paris.



praticantes.

Neste sentido a prática do circo neste âmbito terá um enfoque lúdico, com o objetivo de permitir o contato com a cultura circense, e o desenvolvimento "livre" ou pouco dirigido de uma motricidade mais generalista e de base. Isso significa que as atividades não devem centrar-se no aspecto técnico (especificidade), senão na sensação de prazer, diversão e satisfação.

Estas características nos permitem dizer que as necessidades materiais (infraestrutura), a formação "específica em circo" dos profissionais responsáveis, os recursos motores dos alunos (capacidade psicofísica, técnica, etc.) e os cuidados com segurança (risco), são mínimas neste âmbito, permitindo que qualquer pessoa possa participar.

### **Educativo**

Respeito a vertente educativa, ou seja, às atividades circenses realizadas dentro das escolas como conteúdo curricular. Entendemos que também devem ter um enfoque lúdico, de tomada de contato com a cultura corporal circense, de desenvolvimento de uma motricidade generalista e de base, ainda que aqui exista uma mediação do professor mais próxima durante sua execução e uma "necessidade" de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste âmbito, poderíamos dizer que estamos diante de uma prática num nível de "iniciação" (elementar), que deve enfatizar os aspectos relativos à expressão corporal, como à capacidade criativa, à comunicação, à interpretação, à estética do movimento, finalizando com o aumento dos conhecimentos da cultura corporal, próprios do universo do Circo.

Da mesma forma que no âmbito recreativo, as necessidades materiais, de formação específica em circo do professorado, dos recursos motores dos alunos (praticantes) e de segurança são mínimas, permitindo que todos os estudantes possam participar das atividades.

### **Profissional**

No âmbito profissional, as atividades circenses adquirem um enfoque prático de rendimento, que requer ampliar a cultura corporal circense e ao mesmo tempo desenvolver uma motricidade específica. Não podemos esquecer que neste âmbito, assim como nos anteriores, as atividades também possuem um "compromisso" educativo.



No entanto, as atividades e o nível de exigência na execução neste âmbito, igualmente ao esporte de alto nível, leva os praticantes a buscarem o maior rendimento possível (performance - aperfeiçoamento), conforme assinala Coca (1993). Conseqüentemente, neste âmbito se busca um alto nível técnico dos gestos, possibilitando sua utilização de forma profissional.

Evidentemente, a atividade circense em nível profissional se distingue do esporte por seu objetivo final, que não é uma marca objetiva (pontos, tempo, distância, etc.), senão um espetáculo artístico para ser visualizado (subjetivo), onde não existem limites para a criatividade e menos ainda adversários diretos (CNAC, 1988). Segundo Coca (1993), diferentemente do esporte, no circo profissional "o artista teoricamente é seu único adversário".

Neste âmbito, as necessidades materiais, de formação específica do professorado e dos alunos (antes de ingressar) são relativamente altas, ao contrário dos âmbitos anteriores, o que restringe bastante o público que pode nele ingressar.

Finalmente, buscamos sintetizar os argumentos que acabamos de apresentar através de uma escala (fig.01) e uma tabela (01), adaptadas dos modelos e informações oferecidas por Blanchard e Cheska (1986) e Bourgeois (1980):

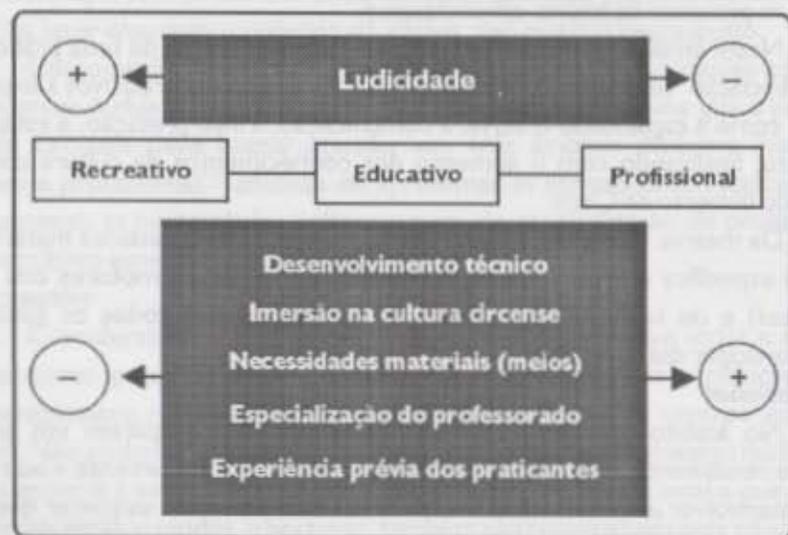


FIGURA 01 – Escala gradual de conseqüências lógicas



Âmbitos de aplicação			
	Recreativo	Educativo	Profissional
<b>Objetivo</b>	Lúdico, pouco controle das atividades.	Lúdico: relativo controle das atividades	Rendimento: ludicidade mínima, alto controle das atividades
<b>Desenvolvimento técnico</b>	Mínimas. Informações genéricas, baixa especialização motora.	Mínimo. Informações genéricas, baixa especialização motora.	Máximo. Alta especialização motora.
<b>Necessidades materiais (meios)</b>	Mínimas. Material alternativo, adaptado.	Mínimas. Material alternativo, adaptado.	Máximas. Material industrializado, de alto custo, de alta qualidade e em grande quantidade.
<b>Especialização do professorado</b>	Mínima	Mínima, um pouco mais focalizada nos aspectos pedagógicos.	Máxima, alta especialização e conhecimentos técnicos.
<b>Imersão na cultura circense</b>	Mínima	Mínima. Argumentação genérica	Máxima. Conhecimento aprofundado sobre a história, evolução, materiais, técnicas, mercado, etc.
<b>Experiência prévia dos praticantes</b>	Mínimas	Mínimas	O mais ampla possível

TABELA 01 – Âmbitos de aplicação dos conteúdos circenses

## O CIRCO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CONTEÚDO LEGÍTIMO

Ao considerar o Circo como uma parte integrante da cultura humana, particularmente da cultura artística-corporal, podemos justificar sua presença no universo educativo, como conteúdo pertinente, considerando-se que um dos deveres da "escola" é o de transmitir o legado cultural existente.

Por outra parte, tendo-se em conta que muitas das situações típicas do circo são de caráter motriz, ou seja, que existem devido às ações motoras de seus o

protagonistas, podemos considerar ao menos esta parte do repertório circense como conteúdo pertinente da Educação Física, como disciplina que é responsável de transmitir estes conteúdos motores dentro do "marco" escolar.<sup>14</sup>

Com relação aos conteúdos legítimos da Educação Física, segundo Lavega (2002, p.115),

estes podem ser divididos em 4 grandes grupos: jogos, esportes, atividades físicas em geral e atividades físicas expressivas ou artísticas. Conforme Parlebas (2001), é exatamente neste último grupo onde se situam as atividades circenses, inclusive se considerarmos que em algumas situações podem surgir alguns "jogos e/ou esportes"<sup>15</sup> a partir das atividades circenses.

Contudo, mesmo reconhecendo a pertinência das atividades circenses e a sua localização nos diferentes conteúdos da Educação Física, parece que este tipo de prática continua sendo marginal, ou seja, o Circo e os demais conteúdos expressivos (dança, teatro gestual, etc.) ocupam pouco espaço nas aulas de Educação Física, estando restritos às atividades extra-escolares.

Felizmente, esta situação de "quase inexistência" começa a modificar-se, ainda que lentamente. Em outras palavras, muitos países, principalmente europeus, possuem atualmente programas de formação em atividades circenses desde a pré-escola até os cursos universitários e de formação profissional, reconhecendo tanto a riqueza motriz como cultural (valor histórico, social, artístico, etc.) do Circo para a sociedade contemporânea, como são os casos da França<sup>16</sup>, Canadá e Bélgica (HOCHMAN; BAYELIER, 1999). Por outro lado, outros países que ainda não reconhecem a atividade circense com a mesma importância, como fazem os anteriores, reservam um espaço significativo para as atividades circenses nas aulas de

<sup>14</sup> De acordo com De Blas e Mateu (2000, p.122), "la evolución del arte del circo lo aproxima al ámbito de la Educación Física, por el acento que pone en el trabajo corporal, a diferencia de otras épocas en las que predominaban los números con animales (doma, etc.), con objetos (ilusionismo,...), o propuestas exhibicionistas (malformaciones, etc.). Al aumentar los aspectos de teatralidad y la incorporación del simbolismo de la danza, el circo se acerca al campo de la expresión a través del cuerpo mucho más que en sus inicios donde predominaba <<el más difícil todavía>>. Las producciones artísticas circenses han ido acrecentando un legado histórico-cultural, que nos permite al igual que lo hacen manifestaciones artísticas corporales con esencia corporal (teatro gestual, danza, mimo,...) extraer contenidos adaptables a un objetivo educativo."

<sup>15</sup> Em quase todas as convenções de Circo, especialmente nos Estados Unidos, se realizam jogos e competições como por exemplo: "Corrida de Parada de Mãos", o "Volley-Club" - espécie de Vôlei jogado com claves de malabares. De Blas (2000) e Comes et al (2000) relatam uma grande variedade de jogos malabarísticos em seus respectivos trabalhos.

<sup>16</sup> Segundo a "Fédération Française des Ecoles de Cirque" (<http://www.flec.asso.fr>) atualmente existem aproximadamente 500 centros de formação em Artes do Circo na França, entre escolas oficiais e oficinas regulares em diferentes instituições.

Educação Física, principalmente por seu valor cultural, como é o caso de Alemanha, Espanha, Itália, Cuba, Austrália, Inglaterra, Estados Unidos, Portugal, entre outros (CNAC, 1998; BUSSE, 1991).

No caso da Espanha, podemos citar a presença das atividades circenses, em vários currículos oficiais (locais, regionais ou estaduais) de Educação Física primária (LARRAZ, 2002; INVERNÓ, 1998; AGUADO; FERNANDEZ, 1992), secundária (INVERNÓ, 2003; LARRAZ, 2002) e superior (COMES et al, 2000).<sup>17</sup>

Particularmente sobre a realidade brasileira, a inclusão das atividades físicas "circenses" nas aulas de Educação Física começa a dar seus primeiros passos. Há anos que recebemos notícias da aplicação das atividades circenses em escolas públicas e privadas de várias regiões (São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, entre outras), em diferentes níveis (do ensino fundamental - primário, até o superior). Temos que "relativizar" dizendo que, desconhecemos a inclusão destas atividades no programa curricular oficial brasileiro (seja regional, estadual ou nacional), e que sua prática acontece particularmente como conteúdo extra-escolar, de caráter local, o que nos faz concluir que sua prática esteja relacionada com a ação isolada de profissionais sensibilizados com esta questão, principalmente por terem vivido alguma experiência nesta área que lhes permitiu conhecer a riqueza destas atividades e/ou superar os pré-conceitos que existem exatamente devido ao desconhecimento.

Paralelamente a esta situação precária observada no ensino oficial (formal), constantemente recebemos informações sobre a realização de cursos e/ou oficinas intensivas, introdutórias e/ou de formação complementar nas atividades circenses de caráter informal, organizados por escolas especializadas em Circo,<sup>18</sup> academias, associações culturais e esportivas (SESC, SESI, etc.) e outras instituições privadas, que incentivam o desenvolvimento da arte.

Com estes parágrafos anteriores queremos justificar, ou pelo menos recordar, que a atividade circense é um conteúdo curricular tão legítimo e importante quanto outros conteúdos considerados tradicionais (jogos, esportes, lutas, etc.) que já possuem um respaldo social reconhecido na atualidade brasileira. Também queremos

<sup>17</sup> Um sinal da importância que as atividades circenses estão ganhando nas aulas de Educação Física é a publicação de uma versão monotemática da revista francesa EPS (FODELLA, P, 2000 - EPS1, n. 97: *Les arts du cirque a l'école: Dossier arts du cirque.*) somente com textos sobre a aplicação do Circo na escola e seus aspectos pedagógicos.

<sup>18</sup> Na página da Web da companhia de Circo "Pindorama Circus" (Brasil) <http://www.pindoramacircus.arq.br> podemos encontrar informações de mais de 20 escolas especializadas em Circo no território brasileiro.



indicar que a crescente demanda do mercado com respeito ao Circo deve ser acolhida com atenção e respeito pelos profissionais da Educação Física, e que fundamentalmente a educação formal não pode seguir negando esta parte da cultura corporal que representam as atividades circenses.

### AS MODALIDADES CIRCENSES: UM UNIVERSO EXTREMAMENTE VARIADO

Considerando-se que o universo circense possui uma ampla variedade de modalidades,<sup>19</sup> realizamos uma classificação (taxonomia, ordenação, agrupamento em categorias) das mesmas, conforme o tamanho (porte) do material utilizado, através da qual buscamos justificar o grau de adequação de cada grupo ao âmbito educativo.

Devemos reconhecer, como assinalam De Blas e Mateu (2000), que estabelecer uma classificação das modalidades circenses é certamente uma tarefa complexa, ainda que possamos referenciar-nos em outros autores que já trataram deste assunto, como é o caso de Goudard, Perrin e Bourra (1992) que apresentaram uma classificação elaborada do ponto de vista do tipo dos materiais, ou de Gaquière (1992)<sup>20</sup> que utiliza o critério das ações corporais que permitem as características do material (a manipulação, os vãos, saltos, etc.).

Particularmente, nossa classificação (tabela 2) foi elaborada com base no material utilizado, considerando especialmente seu tamanho, o que nos permitiu atender nosso objetivo, que era de justificar a "adequação" de cada modalidade nas aulas de Educação Física.

<sup>19</sup> Na literatura circense as diferentes modalidades de prática (trapézio, acrobacias, malabares, equilíbrios, etc.) são consideradas como diferentes "técnicas", mas do nosso ponto de vista, o termo técnica, aplicado da forma correta, se refere aos diferentes "modos de execução" (PARLEBAS, 2001), ou seja, a distintas formas de executar uma determinada ação motriz (ou um conjunto de ações) da maneira mais eficiente possível (modelo técnico). Além disso, uma "técnica" normalmente representa um modelo de execução com resultados já comprovados no contexto real, e uma modalidade pode incluir várias técnicas distintas. Por isso, consideramos que o termo mais adequado para representar os diferentes tipos de práticas circenses é o de "modalidade".

<sup>20</sup> (GAQUIÈRE, R. 1992): *Jongler à l'école*. Revista EPSI, n. 58, maio-junho, p. 28-30. Paris.



Modalidades com material de tamanho grande	Trapézio (volante ou fixo), Bâscula Russa; Mastro Chinês; Balança Russa.
Modalidades com material de tamanho médio	Monociclo; Perna de Pau; Bolas de equilíbrio; Tecido; Corda vertical; Arame (funambulismo); Corda frouxa; Bicicletas especiais (acrobáticas e/ou de equilíbrios); Trampolim acrobático (Cama elástica); Paradismo (Mesa - Pulls); Balança Coreana.
Modalidades com material de tamanho pequeno	Malabares; Rolo Americano; Mágica e Faquirismo (com material pequeno: moedas, baralhos, etc.); Pirofagia, Fantoches, Marionetes.
Modalidades sem material (corporais) <sup>21</sup>	Acrobacias: de chão (solo), mão-a-mão (dupla), em grupo, Banquinas; Contorcionismo; Equilibrismo corporal individual: paradista, verticalista (Solo); Clown (Palhaço); Mímica; Ilusionismo (sem a utilização de instrumentos e/ou materiais); Ventríloco.

TABELA 02 – Classificação das modalidades circenses

Uma vez apresentadas e classificadas as modalidades, temos que reconhecer que, da mesma forma que em outras áreas artísticas (música, dança, teatro, etc.) o fato de combinar-se a forma artística com a habilidade (destreza) corporal, faz com que as modalidades circenses despertem um significativo interesse por parte dos profissionais de diferentes áreas, especialmente aos da Educação Física, o que acrescenta importância à taxonomia que acabamos de propor, sobretudo quando pensamos na sua inclusão no âmbito educativo.

Considerando as características básicas da Educação Física escolar (vivência

<sup>21</sup> Temos que considerar que para realizar atividades acrobáticas é necessário material de segurança, e que permitam seu desenvolvimento (colchões, trampolins, etc.)



motriz generalista, lúdica, segura, etc.), a partir da distinção que nos oferece a classificação, podemos deduzir que a combinação de algumas variáveis, como a infraestrutura, a formação prévia (técnica) e a condição física dos alunos, a formação específica (conhecimentos circenses) do professorado e, sobretudo os fatores de risco, indicam que algumas destas modalidades sejam menos adequadas às aulas de Educação Física que outras, exceto em situações especiais que também vamos comentar.

Assim, cremos que as modalidades que necessitam de material de médio e grande porte são pouco apropriadas às condições e objetivos escolares, principalmente no ensino fundamental (primário e secundário) e somente poderiam ser trabalhadas em aulas regulares de Educação Física, naqueles casos em que o centro educativo tiver condições de oferecer material suficiente (infra-estrutura), além de formação específica dos professores e material de segurança adequado, algo pouco provável de acontecer, levando-se em conta a realidade brasileira, principalmente no ensino público. Além disso, por sua característica material e espacial, estas modalidades requerem uma experiência motriz anterior por parte dos alunos, o que dificulta ainda mais sua aplicação no contexto escolar. Entretanto, entendemos que nas escolas que dispõem de recursos materiais e pessoais adequados, estas modalidades poderiam ser trabalhadas em horários extra-escolares, como conteúdo complementar.

Com relação às modalidades que necessitam de material de pequeno porte e/ou que não precisam de material, consideramos que representam o conjunto "ideal" de atividades circenses que podem ser aplicadas na escola, em todos os níveis.

Evidentemente que, considerando que o objetivo da Educação Física escolar não é a maestria motriz (desenvolvimento técnico e físico), mas ter contato com esta "parte" da cultura corporal que o Circo representa, qualquer atividade que se proponha deve ser executada num nível elementar (iniciação) de exigência técnico-física, potencializando a importância dos elementos lúdico, expressivo e criativo, que correspondem a estas práticas.

Por outro lado, somos da opinião que as modalidades que não possuem o componente corporal como forma fundamental, como alguns truques de mágica, de ilusionismo ou que existem graças a deformações corporais e/ou habilidades pouco



comuns (faquirismo, feakismo), certamente não devem fazer parte do programa escolar. Acreditamos, além do mais, que a "pirofagia" (manipulação do fogo) não cabe como parte do conteúdo escolar, sobretudo na formação primária e secundária, porque acrescenta alto grau de risco às atividades.

## CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CIRCO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir de nossa experiência, acreditamos que as atividades circenses, ou o Circo em geral, estão imersas numa dinâmica que lentamente amplia seu campo de ação na sociedade moderna, reconhecendo desta forma seu caráter artístico, assim como seu potencial recreativo, educativo e profissional. Entendemos, contudo, que para que seu desenvolvimento possa prosseguir, é essencial que seus conceitos sejam expressos de forma clara e que sua aplicação seja compreendida de maneira adequada, sem distorções de sua característica de cultura particular e ao mesmo tempo permitindo o acesso de um público cada vez maior.

Assim, queremos destacar que nossa humilde contribuição a este processo começa com algumas recomendações que dizem respeito às características das atividades de acordo com os diferentes âmbitos de aplicação das atividades circenses, que em princípio podem parecer óbvias, mas que muitos profissionais se negligenciam ao colocá-las em prática:

No âmbito recreativo, devemos buscar atingir a maior massa popular possível, permitindo que muitas pessoas vislumbrem o Circo como uma arte viva e importante, e dando a todos a oportunidade de experimentar estas atividades. Esta atitude naturalmente provocará um aumento no nível de interesse com respeito a este conteúdo, facilitando inclusive sua identificação futura com esta faceta da cultura corporal no contexto educativo (escolar);

No âmbito educativo, devemos ter como objetivo ampliar o conhecimento dos alunos sobre a cultura circense em geral e sobre a cultura motriz em particular, concentrando a atenção no desenvolvimento motor "geral" e não na técnica específica de cada modalidade. Além disso, devemos fazer com que os estudantes se dêem conta da possibilidade de praticar as atividades circenses como forma de recreação, e também como possível saída profissional, ilustrando como o entretenimento provocado pelo Circo pode ser vivenciado interiormente (como



protagonista) ou exteriormente (como público). Dentro do marco escolar, acreditamos ser necessário incentivar a criatividade, espontaneidade e os demais aspectos relacionados ao desenvolvimento da capacidade de expressão corporal, além de utilizar a escola como agente de mudança social, provocando um aumento do interesse por este segmento da cultura. Por outro lado, entendemos que, assim como o esporte, onde o resultado (a capacidade adaptativa do esportista aos estímulos do treinamento) é a principal "referência" para o processo de avaliação, nas atividades artísticas a expressão é a referência. Como exemplo ilustrativo para avaliar o "resultado" das atividades expressivas, podemos realizar espetáculos de pequeno formato, ou seja, demonstrações públicas simples, seja para companheiros de classe, ou para os demais alunos da escola (BARROU; MORNE, 1991). Insistimos em dizer que o aluno deve demonstrar o que aprendeu através de sua expressão corporal.<sup>22</sup>

No âmbito profissional, devemos estimular o aumento da qualidade e da quantidade da produção artística circense como forma de entretenimento. Evidentemente isso será possível a partir de uma atividade muito mais intensa, densa e especializada (desenvolvimento técnico), que é algo normal quando se busca o rendimento. De alguma maneira devemos proporcionar uma vivência que permita o desenvolvimento da essência do Circo, ou seja, a harmonia entre a estética e a técnica, entre a dificuldade e a sensibilidade (GASCH, S., apud JANÉ in JANÉ et al, 1994).

Neste sentido, acreditamos que nosso dever é fazer crescer o Circo como uma arte viva, de rico conteúdo cultural e motriz, seja no âmbito recreativo, como no educativo, ou no profissional, fazendo com que estes três campos sejam complementares potencializando-se um ao outro.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O circo é o último vestígio de um saber antigo, existencial e indicativo. Para perpetuar este saber, esta arte ancestral e única que é o circo, há somente duas formas: a transmissão de pais para filhos e o ensino que uma escola oferece. (ZIEGLER, J., sociólogo francês, apud RENEYEV, M., in UNESCO, 1988, p. 24).

Nas linhas anteriores, destacamos que a cultura circense está associada a desafios, aos limites das capacidades humanas, às proezas nunca vistas, enfim, a uma

<sup>22</sup>Uma metodologia para a avaliação deste tipo de prática, neste caso da Ginástica Geral, está sendo utilizada com êxito há muitos anos pelos professores Jorge P. Gallargo e Elizabeth Paoliello na Faculdade de Educação Física da UNICAMP (Campinas - SP).



"realidade" paralela onde os sonhos mais extravagantes e absurdos ganham vida. Na Antigüidade, toda essa arte da ilusão, do desafio, do incrível, do assustador, esteve relacionada com pessoas estranhas, com capacidades sobre-humanas, quase como superheróis. Felizmente hoje em dia, este panorama parece ter sido superado e estamos chegando já a considerar as pessoas que vivem esta realidade como normais, como artistas, um "status" adequado a seu difícil e maravilhoso trabalho. Superado este preconceito, cremos que nos falta entender melhor esta cultura circense e seus conteúdos motores, sobretudo aqueles que pertencem à Educação Física. Recordemos aqui as sábias palavras do antropólogo Clifford Geertz (1988), quando afirma que a cultura é pública e por isso pode ser lida e estudada: neste sentido devemos estudá-la e torná-la mais pública do que já é.

De uma perspectiva mais pragmática, queremos relatar neste breve artigo, que nossa aproximação teórica e também empírica ao universo do Circo nos permitiu descobrir que muitas das crenças e fantasias criadas ao redor deste mundo, não são mais que desconhecimento. A Arte do Circo se constrói com movimentos que da mesma maneira que no esporte, podem ser praticados desde os níveis elementares até os níveis de alto rendimento, onde estas ações se aproximam da perfeição depois de muito treino, de anos de entrega pessoal, familiar, enfim, depois de uma vida dedicada à arte. É a prática repetida e perfeccionista que transforma o movimento em arte, o truque ou o simples engano em magia, em Circo. No Circo do Homem, tudo é real, corporal, público e por isso pode ser estudado e, por sua vez, aprendido.

Com relação à cultura circense, vimos que as modalidades do Circo podem ser praticadas em qualquer lugar, por qualquer pessoa, sem necessariamente ter que frequentar uma escola especializada, ou mesmo, sem ter que procurar uma lona, como centro do conhecimento. Uma vez compreendido este conceito de "Circo para todos", associado sobretudo à prática recreativa, esperamos que se possa gerar a longo prazo um maior número de pessoas (público) que enxerguem no Circo uma arte do entretenimento.

Paralelamente, estribados nos argumentos expostos pela UNESCO (1988), nosso propósito ao focar as atividades circenses no contexto educativo, em especial, como conteúdo da Educação Física, além de ressaltar a importância do conteúdo motor (movimentos típicos do Circo) aos estudantes, é de evidenciar sua participação na cultura artístico-corporal e suas relações com os diversos momentos



da história da humanidade. Além disso, entendemos que a formação dos alunos com respeito à cultura circense, pode por um lado ampliar a curiosidade e expectativas destes jovens para com os espetáculos de Circo, criando as bases do futuro público dos espetáculos. Por outro lado, pode despertar a iniciativa das futuras gerações na direção de uma formação profissional no mundo do espetáculo (teatro, circo, dança, etc.) da mesma forma que acontece em outras áreas do conhecimento.

Esperamos que o Circo deixe de ser apenas uma metáfora utilizada nos diálogos cotidianos, como algo pouco sério, ridículo, enganoso, pouco organizado, como uma prática de pessoas que não merecem respeito, como chama a atenção o crítico catalão de teatro e circo (JANÉ, J., 2003).

Em suma, entendemos que o desenvolvimento do Circo, como conteúdo da cultura corporal de uma sociedade e portanto como conteúdo da Educação Física, depende do esforço e sobretudo da conscientização dos profissionais encarregados da formação da cultura em sua totalidade.

[...] "O circo é um fenómeno expressivo que sobreviveu a todos os tempos" (JANÉ, J., s/d, p.14)

#### REFERÊNCIAS

- AGUADO, X.; FERNÁNDEZ, A. **Unidades didácticas para primaria II: Los nuevos juegos de siempre: El mundo de los zancos, Juegos malabares Y Juegos de calle.** Zaragoza: Inde Publicações, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Echasse a l'education physique.** Paris: Revista EPS, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Actividades con Zancos en la Educación Física.** Barcelona: Revista de Educación Física, 1989. n. 6, p.27-32, Nov.-Dez.
- BARREAU, Jean-Jacques; MORNE, Jean-Jacques. **Epistemología y antropología del deporte.** Versión española de Enrique Soto Rodríguez. Madrid: Alianza Conselho Superior de Esportes, 1991.
- BLANCHARD, Kendall; CHESKA, Alyce. **Antropología del Deporte.** Barcelona:Edições Bellaterra, 1996.
- BUSSE, H. **Artistik:** Hohe schule der Körperkunst. Leipzig: Editora Meyer & Meyer Verlag, 1991.
- COASNE, J. **A la découverte des arts du cirque.** Paris:Revista EPS:1992. n. 238, pp.17-19..
- COCA, Santiago. **El Hombre deportivo:** una teoría sobre el deporte. Madrid:



Editorial Aliança (Conselho Superior de Esportes), 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Editora Cortez, 1992.

COMES, Montse et al. **Ficheros de Juegos Malabares.** Barcelona: Inde Publicações, 2000.

DALMAU, Antonio R. **El Circo en la vida Barcelonesa:** crónica anecdótica de cien años circenses. Barcelona: Edições Librería Milla, 1947.

DE BLAS, Xavier. **Análisis praxiológica del Malabarismo.** Anais do V Seminario Internacional de Praxiologia Motriz, A Coruña: INEF Galicia, 2000.

DE BLAS, Xavier; MATEU, Mercè. **El circo y la expresión corporal.** Anais das VI Jornadas provinciais de Educação Física. Calatayud, 2000. p. 8-10.

DE BLAS, X.; MATEU, M.; PÉREZ, A. **Clasificación de las técnicas y de los materiales de circo en función de sus posibilidades de acción.** Anais do IV Congreso de las Ciencias del Deporte y la Actividad Física. Lleida:INEFC Centro de Lleida, 1997.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Vigésima primeira Edição, Vol. I e II, Editora Espasa Calpe, Madrid, 1992. AUTOR OU DIREÇÃO/DUARTE, Regina Horta. **Noites Circenses:** Espetáculos de Circo e Teatro em Minas Gerais no Século XIX. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

FEDERACIÓN CHINA DE GIMNASIA (FCG). **Gimnasia acrobática de China.** Beijing: Edições em linguas extranjeiras, 1986.

FINNIGAN, Dave. **The complete Juggler: All the steps from beginner to professional.** Bristol: Editora Betterfingers, 1992.

FODELLA, Patrick. **Les arts du cirque a l'école:** Dossier arts du cirque. Revista EPS | Paris, 2000. n. 97.

FURTADO, Dulce. **O maior espetáculo do mundo?** Revista Pública nº 04 – Caderno do Diário Público (n. 2282), 1996.

GAQUIERE, R. **Jongler a l'école:** Les arts du cirque. Revista EPS, I., Paris: editora, 1992. n. 58, p.28-30.

GENÉ, Herman. **Circo y teatro, emoción y acción:** una reflexión sobre el intento de asombrar. Revista Ambidextro, Madrid:Escola de Circo Carampa, 2001. n. 29, Natal 2001-2002.

HOCHMAN, Natacha; BAVELIER, Arianne. **Quel cirque! Des écoles à la piste.** Paris: Editora Alternatives, 1999.

INVERNÓ, Josep. **Circo y Educación Física.** Barcelona: Inde Publicações, 2003.



JANÉ, Jordi. **No diràs el nom del circ en va (2)**. *Jornal Avui*, Barcelona, 05 Setembre, 2003.

\_\_\_\_\_. **Heus ací el circ d'ahir i el de demà, el circ tradicional i el de nova fórmula, el circ d'abans i el més actual**. *Revista El Vaitot*, Barcelona, s/d. p. 14-37.

JANÉ, Jordi; MINGUET, Joan M.. Sebastià Gasch. **El gust pel circ: antologia de textos**. Tarragona: Editora El Mèdol, 1998.

JANÉ, Jordi (coord.) et al. **El circ a Catalunya, avui**. *Revista Cultura*, n.º. 60, novembro, Barcelona, 1994. p. 27-51

LAURENDON, Gilles e LAURENDON, Laurence. **Nouveau Cirque: la grande aventure**. Centro Nacional das Artes do Circo (CNAC). Paris: Editora Le Cherche Midi, 2001.

LECOQ, Jacques. **El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral**. Barcelona: Editora Mens, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE- França (CNAC). **Théâtre Aujourd'hui n.7. Le Cirque Contemporain, La Piste et la Scène**. Paris: Centro Nacional de Documentação Pedagógica, 1998.

OTERO, Francisco Lagardera (dir.). **Diccionario Paidotribo de la Actividad física y el deporte**. Barcelona: Editora Paidotribo, 1999. Vol. I al VIII.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedad: Léxico de Praxiología Motriz**. Barcelona: Editora Paidotribo, 2001.

SILVA, Erminia. **O Circo: sua arte, seus saberes: O Circo no Brasil no final do século XIX a meados do século XX**. Dissertação de Mestrado, Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. **As múltiplas linguagens na teatralidade circense**. Benjamim de Oliveira e o circo-teatro no final do século XIX e início do XX. Tese doutorado, Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciência Humanas da UNICAMP, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Acrobacias e Acrobatas: Anotações para um estudo do corpo**. In BRUHNS, Heloisa Turini & GUTIERREZ, Gustavo Luiz (Org.) *Representações do Lúdico: II Ciclo de debates "Lazer e Motricidade"*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. p. 33-41

\_\_\_\_\_. **Imagens da Educação no Corpo**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.



TORRES, Antônio. **O Circo no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Editora Atrações, 1998.

UNESCO (Varios autores). **El circ: un art internacional**. *Revista El Correo (ONU)*, Paris, 1988. Año XI, n. 117, p. 1-37, Editora das Nações Unidas.

VILLARÍN GARCÍA, Juan (org.). **El maravilloso mundo del Circo**. Madrid:Edições Nova, 1979.

VIVEIRO DE CASTRO, Alice. **O circo sem lona**. Rio de Janeiro: Funarte, Editora Atrações, 1998.

\_\_\_\_\_. **O circo como ele é**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Editora Atrações, 1998.

\_\_\_\_\_. **O circo Norte-Americano**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Editora Atrações, 1998.

\_\_\_\_\_. **O circo no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Editora Atrações, 1998.

\_\_\_\_\_. **Surge um novo circo**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Editora Atrações, 1998.

\_\_\_\_\_. **O circo contemporâneo brasileiro**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Editora Atrações, 1998.

TORRES, Antônio (1998). **O Circo no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Editora Atrações, 1998.





## AS EMOÇÕES DA PRÁTICA LÚDICA NOS HOTÉIS DE LAZER: ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL RECREACIONISTA

Alexander Klein Tahara \*  
Gisele Maria Schwartz \*\*

### RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, teve por objetivo investigar os motivos que favorecem a aderência de profissionais na área recreativa em hotéis de lazer, bem como, identificar as principais características do monitor, necessárias ao desempenho de um bom trabalho e as dificuldades enfrentadas no campo prático de atuação, na visão dos próprios monitores de lazer. O estudo desenvolveu-se em duas etapas, sendo a primeira referente a uma revisão de literatura sobre a temática proposta e a segunda correspondente a uma pesquisa exploratória, utilizando-se como instrumento um questionário aberto, aplicado a uma amostra constituída por 25 profissionais atuantes na recreação hoteleira, de ambos os sexos, de formação acadêmica variada e faixa etária compreendida entre 20 e 40 anos. Os dados foram analisados de forma descritiva, utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo Temático e indicam que os motivos que contribuem para a aderência de profissionais no setor da recreação hoteleira incidem sobre o prazer e a satisfação e, em relação às principais características de um bom monitor, o prazer em atuar e a alegria foram as qualidades mais citadas. A pouca valorização pessoal e a baixa remuneração foram apontados como as maiores dificuldades encontradas pelos monitores no dia a dia em hotéis de lazer.

*Palavras-chave:* Recreação. Atuação profissional. Hotéis. Lazer.

## EMOTIONS OF PLAY PRACTICE IN LEISURE HOTELS: THE ACTIONS OF THE RECREATION PROFESSIONAL

### ABSTRACT

This research, of a qualitative nature, had as objective to investigate the motives that favor adherence of professionals in hotel recreation as well as, to identify the most important and necessary characteristics for a good professional performance and the difficulties faced by those professionals. The study was developed in two phases, where the first one was related to a literature review and the second one to an exploratory research, utilizing an open questionnaire as instrument for data collection applied to a sample of 25 hotel recreation professionals of both sexes, with varied academic formation and ages between 20 and 40 years. Data were descriptively analyzed, through Content Analysis and indicated that the motives to professional adherence in recreation area were the pleasure and the satisfaction and the most important characteristics of a good professional were the pleasure for practical acting and happiness. Little social recognition of the personal and professional values and small salaries were pointed as the biggest difficulties for the professionals of recreation area.

*Keywords:* Recreation. Professional. Hotel. Leisure.

Alexander Klein Tahara\* é Mestrando em Pedagogia da Motricidade Humana pela UNESP/Rio Claro e membro pesquisador do LEL - Laboratório de Estudos do Lazer - I.B., Deptº de Educação Física - UNESP/Rio Claro - Av.24-A, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP, CEP 13506-900 - Telefone: (19) 3526-4160 // (19) 3524-1593

Gisele Maria Schwartz\*\* é Profa Drª do Deptº de Educação Física, I.B. UNESP - Rio Claro e coordenadora do LEL.



## INTRODUÇÃO

Há inúmeros fatores, nos dias atuais, capazes de interferir na condição de vida humana, dentre os quais a violência exacerbada presente nas grandes cidades, gerando níveis extremos de estresse; as questões ligadas ao sedentarismo; o pouco tempo livre para vivências significativas e prazerosas, entre outros.

A população destes grandes centros, cada vez mais freqüentemente, sente a necessidade de usufruir, da melhor maneira possível, seu tempo livre, tentando, assim, minimizar os efeitos deteriorantes das vivências cotidianas, as quais interferem nos níveis qualitativos da existência humana.

Neste sentido, pessoas de diversas faixas-etárias buscam por diferentes alternativas, especialmente no âmbito do lazer, capazes de lhes proporcionar algo diferenciado, onde possam vivenciar as emoções características das experiências inéditas e fugir de seus compromissos cotidianos.

No contexto das inúmeras opções de lazer, o hotel surge como um espaço promotor de algumas dessas experiências, tendo em vista as crescentes inovações evidenciadas neste setor. Tem-se uma clientela cada vez mais interessada no envolvimento com as inúmeras propostas oferecidas nestes locais, onde a presença, entre outras, da recreação, parece favorecer boas opções lúdicas para melhor aproveitar o tempo disponível, indo ao encontro das expectativas do público alvo, que procura o hotel como possibilidade de vivência do lazer.

Em virtude desta demanda cada vez mais crescente, torna-se necessário o envolvimento de bons profissionais atuando na área e de monitores capacitados, desenvolverem as atividades de maneira a cumprirem com as expectativas e competências exigidas para tal, sendo capazes de estimular nos hóspedes a aderência às diversas opções de atividades recreativas.

Como comenta Loughlin (1971), pelo fato das atividades propostas no hotel terem o objetivo de atingir as expectativas e desejos das pessoas que as procuram, torna-se necessário investir na busca por bons monitores, dotados de comprometimento, alegria, prazer e envolvimento profissional adequado, para que o programa recreativo seja realizado com sucesso por toda a equipe.

Entretanto, há monitores que não demonstram muito interesse pela área, apresentando pouca motivação para o desenvolvimento das atividades; menor nível



de prazer e alegria para atuar com o universo lúdico, encarando a recreação, muitas vezes, como mais uma simples possibilidade de trabalho temporário, sem apresentar afinidade e envolvimento real com esta área. Sob esta perspectiva, tendem a comprometer o trabalho perante o público alvo, uma vez que não demonstram as características necessárias para encarar as atividades com a responsabilidade pertinente e atuar de maneira condizente com as expectativas dos hóspedes em geral.

Isto é, justamente, o que instiga a realização deste estudo, no que tange a um melhor entendimento do universo lúdico-recreativo dos hotéis de lazer, bem como da atuação do profissional recreacionista neste contexto.

## OBJETIVO

O objetivo do presente estudo centrou-se em investigar os motivos que favorecem a aderência de profissionais na área recreativa em hotéis de lazer, bem como, identificar as principais características do monitor, necessárias ao desempenho de um bom trabalho e as dificuldades enfrentadas no campo prático de atuação, na visão dos próprios monitores de lazer.

## REVISÃO DE LITERATURA

O lazer aparece na era contemporânea como característica da organização social do trabalho e seus diversos conteúdos culturais são moldados pelo estilo de vida vigente nas diferentes sociedades. Atrelada a este universo encontra-se a recreação, a qual, por inúmeras vezes, tende a ser confundida com o próprio conceito de lazer, no entanto, passando a assumir uma forma de vivência neste contexto, com um suporte conceitual próprio e tendo seu significado e característica, de forma recorrente, associados à satisfação e à alegria, conforme evidencia Steinheilber (1995).

Dumazedier (1974), prestando sua colaboração, definiu a recreação como uma das possibilidades de vivência do lazer, por ser esta uma atividade que favorece a sensação de prazer e a satisfação plena.

Este campo passou a receber valorização crescente nos inúmeros estudos da área acadêmica, nas mais diversas áreas do conhecimento, justificada pelo aumento na demanda sobre os interesses relacionados com as especificidades aludidas à dinâmica lúdica, atrelada ao contexto social.

Com esta evolução, os campos de envolvimento com os conteúdos da



recreação são ampliados para além dos muros escolares e da relação apenas com a infância, conforme os primórdios de sua história, evidenciando-se sua aplicação direta em outros contextos também emergentes no campo do lazer.

A indústria do lazer, segundo Camargo (1998), cresce a cada ano e os números envolvidos com este ramo são exorbitantes, destacando-se, de um lado, o crescimento da indústria de comunicação de massa e, de outro, o turismo. Neste último, incluem-se os hotéis de lazer, como elementos emergentes e com características peculiares, os quais oferecem aos frequentadores uma série de atividades de caráter recreativo, que permitem aos indivíduos o usufruto, de maneira significativa e prazerosa, do tempo disponível, salientando a perspectiva de exercitação do corpo, da imaginação, do raciocínio, de descanso ativo e, acima de tudo, favorecendo a implementação de relacionamentos interpessoais.

Atrelada às características da demanda, salienta-se a figura de profissionais, os quais são comumente chamados de monitores e que pertencem, via de regra, a alguma empresa recreativa prestadora de serviços de lazer. O cliente direto dessas empresas é representado pelos hotéis que, por si só, adquirem os serviços recreativos, para atingirem seus principais objetivos, que envolvem, entre outros, atender às necessidades, expectativas e desejos dos consumidores finais, representado pelos hóspedes e associados em geral.

A esse respeito, Cavallari e Zacharias (2001), apontam que os hotéis podem contratar os monitores de diferentes formas: diretamente pelo hotel ou por meio de coordenadores. Nestes casos, os coordenadores têm vínculo empregatício com o hotel e formam sua própria equipe de trabalho. Além disso, existe, ainda, a terceirização de serviços por meio da contratação de empresas de lazer.

Sendo assim, os hotéis de lazer, por meio de sua equipe de recreação, têm como objetivo oferecer entretenimento aos seus hóspedes, desde crianças até idosos, utilizando-se de uma programação de lazer diária, tendo como base atividades recreativas, esportivas, culturais, além de passeios externos variados e outras que se fazem pertinentes.

Tal programação pretende permitir ao hóspede que este deixe momentaneamente a rotina cotidiana e, assim, vivencie novas possibilidades de experiências significativas, divertindo-se e participando das atividades recreativas propostas pelo animador recreacionista, que passa a ter uma figura central neste



processo, na perspectiva de garantir o sucesso da atividade.

Gallego (1996), mostra que o animador de lazer, ao planejar a programação diária, deve partir dos desejos e anseios do hóspede, pesquisando o que eles gostariam de realizar em sua permanência no hotel, atendendo suas expectativas. A programação deve ser diversificada ao máximo, na tentativa de agradar senão todos, pelo menos a maioria dos hóspedes e associados em geral.

Sob a ótica de Gallego (1996), além da programação, entram em jogo, inclusive, as atitudes dos animadores dos hotéis de lazer, os quais devem sempre estimular o desenvolvimento pessoal nas atividades recreativas, além de respeitar o interesse ao descanso e ao divertimento, promovendo melhoria da qualidade de vida para os hóspedes.

Conforme explicita em seus estudos, Schwartz (2000) salienta que o profissional atuante na área recreativa deve predispor-se a ser capaz de catalisar em si próprio o início de mudanças atitudinais, valorizar a imaginação e a expressividade naturais, permitir o desenvolvimento pessoal e concorrer para o desenvolvimento da criatividade e da socialização, demonstrando real interesse na qualidade de sua atuação.

Os monitores de lazer devem manter uma relação de simpatia, confiança e amizade, estimulando os hóspedes a vivenciar as atividades recreativas oferecidas, seja na prática propriamente dita, ou mesmo, convidando-os apenas para assistir à realização de tais atividades, garantindo a participação, inclusive, de maneira passiva e contemplativa (CAVALLARI; ZACHARIAS, 2001).

É tão importante a qualidade destes profissionais recreacionistas para a indústria do entretenimento, que Loughlin (1971), salienta que: [...] "a recreação é um acesso pelos escalões do bom humor para alcançar o máximo de alegria de viver. O máximo da recreação é um personagem, dotado do poder de compreender o humano e envolto na sugestão de compreender com simpatia" (p.47).

Ventola (1997), explicita que as atividades de lazer, entre elas a recreação, podem ser realizadas por puro prazer, tendo em vista a simples fruição momentânea, sem nenhuma preocupação ou objetivo determinado. Assim, estas atividades podem ser capazes de trazer à tona sentimentos de mudanças; de aguçar nos indivíduos a percepção sobre a frescura e o vigor inerentes às plantas novas, parecendo, ainda, uma seiva rica que cresce em força e em mérito, além de promover a qualidade do



encontro com o indivíduo próprio ou com o outro, sem intenção prévia.

Seguindo tal pensamento, de acordo com Almeida (1990), o comportamento lúdico e recreativo é inerente à criança, ao jovem e ao adulto, aparecendo sob diferentes formas; satisfazendo as múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais, enfim, necessidades relacionadas ao viver bem e em harmonia, consigo próprio e perante a população em geral.

As atividades lúdicas de modo geral, assim como as vivências no âmbito do lazer, segundo Schwartz (2000), por suas características estreitamente relacionadas aos elementos de liberdade e prazer, são importantes e significativas no que tange à ação positiva do homem na era contemporânea.

Assim, com todo este panorama, cresce a importância do profissional atuante na área da recreação; profissional este que deve se dedicar com afinco à profissão, pois há vários momentos em que os desafios e preconceitos são tantos que podem parecer impossíveis de resolução, cabendo a ele, neste sentido, somar esforços no sentido de catalisar atitudes e valores condizentes com estas necessidades impostas no universo de sua atuação, desejando superar as adversidades, agindo com compromisso, prazer e satisfação; sentimentos estes que regem as perspectivas do mundo da recreação hoteleira.

Mas, como este profissional é formado para esta ação reflexiva? Que elementos são importantes para garantir o sucesso de sua atuação e estimular o ingresso nesta área de trabalho? Estas e outras inquietações mobilizaram o interesse deste estudo, tendo em vista estes aspectos anteriormente enfatizados, tornando-se importante penetrar diretamente no universo pesquisado, favorecendo um diagnóstico desta realidade, na visão dos próprios monitores recreacionistas.



## MATERIAL E MÉTODO

Este estudo, de natureza qualitativa, foi realizado em duas etapas, sendo a primeira relativa a uma revisão bibliográfica sobre a temática em foco e a segunda, referente a uma pesquisa exploratória, por meio da qual, pode-se penetrar diretamente no universo pesquisado, favorecendo o conhecimento e o diagnóstico da situação.

Justifica-se a natureza qualitativa do estudo, por entender, assim como Richardson (1989), que este tipo de método compreende e analisa, de maneira criteriosa, qualquer tipo de processo vivenciado.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário aberto, contendo três questões, o qual, por suas características de amplitude, possibilita recolher dados mais ricos e variados, segundo evidenciam Cervo e Bervian (1978).

A amostra foi constituída por 25 profissionais atuantes na recreação hoteleira, de ambos os sexos, de formação acadêmica variada e faixa etária compreendida entre 20 e 40 anos.

Os dados foram coletados diretamente pelos pesquisadores e analisados de maneira descritiva, utilizando-se a Técnica de Análise de Conteúdo. Este tipo de análise favorece o foco apenas nas questões mais relevantes para o estudo, representando um excelente meio para análise das questões qualitativas, conforme salienta Richardson (1989).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro elemento pesquisado relacionou-se aos principais motivos intervenientes à aderência de profissionais na recreação hoteleira, sendo que o "o prazer e a satisfação inerentes à área de atuação" foram as resposta mais frequentes (37%), enquanto que "uma maneira fácil e rápida de ganhar dinheiro" (33%) foi o segundo valor mais encontrado.

Estes resultados corroboram com a literatura, onde, os estudos de Ventola (1997), evidenciam que os indivíduos, atuantes na recreação, necessitam sentir prazer e satisfação pela recreação, uma vez ser extremamente necessário gostar da área para conseguir o desempenho com sucesso, por exemplo, quando há a exigência de permanência por muitos dias, dentro de um hotel em alta temporada e com um público rotativo e não fixo.

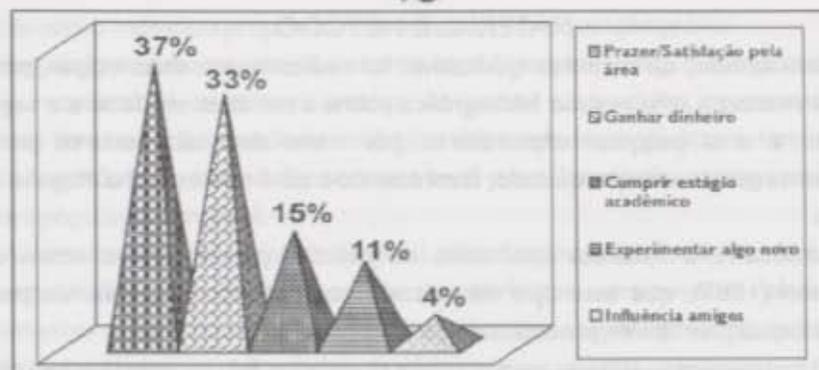


FIGURA 1: Motivos de aderência à atuação recreativa em hotéis

A esse respeito, Vila (1995), salienta que o engajamento de muitos profissionais no campo da recreação hoteleira se dá pelo simples fato da oportunidade de ganhar dinheiro de maneira rápida, como um free-lancer, onde muitos encaram tal trabalho apenas como temporário e como uma atividade sem muita importância pessoal e profissional para o futuro. Este fato pode levar a um certo descompromisso com a atuação e, até mesmo, à falta de dedicação e de outros elementos importantes, o que pode ter também estreita ligação com o aspecto de que esses profissionais podem carecer de muitas dessas qualidades necessárias e inerentes à realização de um bom trabalho, em qualquer âmbito.

Neste sentido, o autor complementa sua reflexão enfocando que a dedicação e o prazer pela área recreativa são os principais fatores que podem promover a boa atuação de profissionais nesse setor.

Na questão referente às principais características necessárias ao profissional recreacionista, os resultados apontam para um certo equilíbrio nas respostas coletadas, onde características como "alegria e prazer" (25%) são apontadas como indispensáveis ao bom profissional, assim como "a imaginação e criatividade" (22%) e "a desinibição" (18%).

Interessante observar que Loughlin (1971), também explicita em seus estudos, que o prazer e a alegria são características decisivas para o desempenho de um bom trabalho, no que tange às características essenciais do monitor em atuação perante hóspedes de todas as faixas-etárias.

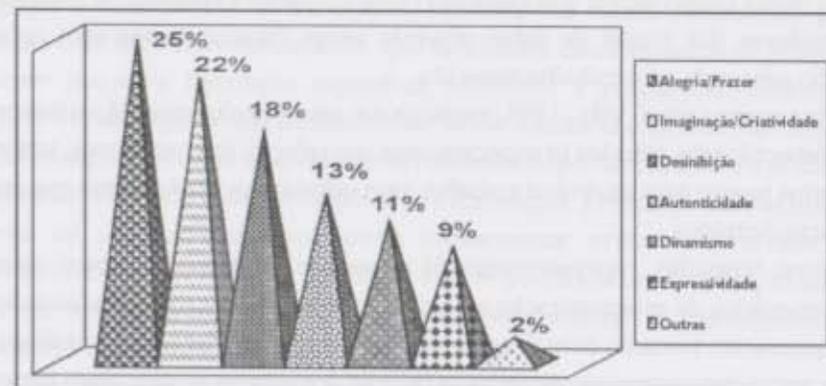


FIGURA 2: Principais características necessárias ao profissional recreacionista

Da mesma forma, Schwartz (2000) também evidencia que o prazer, a imaginação, o desenvolvimento da criatividade, entre outros, são fatores preponderantes ao profissional atuante nos diversos segmentos da área do lazer e que definem, muitas vezes, o sucesso da atuação.

Em relação às maiores dificuldades encontradas no cotidiano da recreação em hotéis, o maior percentual de votos dos sujeitos da pesquisa foi incidente na "pouca valorização pessoal" (23%), seguido pela "baixa remuneração" (20%) e "relacionamento com outros monitores" (18%).

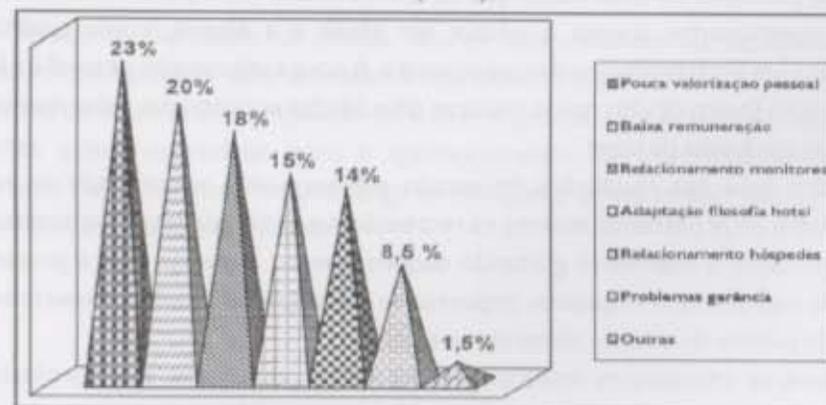


FIGURA 3: Maiores dificuldades encontradas na recreação hoteleira



Os dados confirmam o que Gallego (1996) comenta a respeito da valorização dos animadores dos hotéis de lazer, algumas vezes caracterizados sem receber valorização adequada pelo trabalho exercido.

Sob a mesma ótica, Villa (1995) explicita em seus estudos que alguns hóspedes adotam determinadas atitudes preconceituosas em relação aos monitores, aos quais eles próprios pagam para usufruir o trabalho, sem valorizar os profissionais que atuam na recreação hoteleira.

Alguns hóspedes, representantes da sociedade em geral, parecem carregar ainda os resquícios da estigmatização associada, por longas décadas, às atividades de lazer, as quais eram tomadas com desprestígio em relação ao trabalho e consideradas, portanto, secundariamente escalonadas na relação dos valores sociais, onde imperava e era reafirmada a hipótese de que só a produtividade dignificava o homem. Porém, pode-se notar uma sutil mudança quando se focaliza o crescimento da indústria do lazer, promulgando agora este campo enquanto elemento importante entre aqueles que possibilitam a promoção da qualidade existencial.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos que permearam os dados coletados nesse estudo, os motivos que contribuem à aderência de profissionais no setor da recreação hoteleira incidem sobre o prazer e a satisfação inerentes à área recreativa e, em relação às principais características que um bom monitor deve possuir, a maioria dos sujeitos questionados aponta o prazer em atuar e a alegria, como qualidades essenciais a um bom profissional recreacionista. A pouca valorização pessoal e a baixa remuneração foram citados como maiores dificuldades encontradas pelos monitores no dia a dia em hotéis de lazer.

Com base nos resultados do estudo evidencia-se a necessidade de maior engajamento do profissional atuante na recreação em hotéis de lazer, demonstrando maior dedicação e realmente gostando daquilo que faz, uma vez que o prazer e a satisfação representam requisitos importantes para que os desejos, expectativas e anseios do público alvo sejam plenamente satisfeitos.

Torna-se interessante ressaltar que, na maioria dos casos, estes profissionais recreacionistas, representados pela figura do monitor, são provenientes das mais diversas áreas de estudo, como da Educação Física, do Turismo, da Hotelaria,



Pedagogia e Fisioterapia, entre outras, no entanto, muito raramente, possuem formação concluída em nível superior, que focalizasse estes aspectos no programa, ou passaram por uma formação específica, adequada à preparação efetiva para o exercício desta função, onde pudessem ser evidenciadas as expectativas relacionadas com tal atuação e onde se efetivassem as reflexões importantes sobre a problemática em questão. Esta lacuna de formação e de informação, a respeito das necessidades e deveres de um recreacionista, pode implementar erros e contribuir para a descaracterização profissional, sendo de vital importância uma formação adequada, capaz de implementar mudanças no próprio monitor e, conseqüentemente, estendendo-se ao âmbito social.

Dificuldades e obstáculos são inerentes a todas as relações e não seria diferente nesta entre o monitor, o hóspede e o hotel. Entretanto, um bom profissional recreacionista, dotado das características importantes à atuação, como alegria, criatividade, compromisso, entre outras, apresenta maiores possibilidades de superar as adversidades e conseguir atingir o próprio objetivo e o exigido pela profissão, tendo reverberações positivas na realização de um bom trabalho.

A questão do preconceito em relação ao papel do recreador e da área de lazer como um todo, também surgiu como uma das ressonâncias da pesquisa, sendo premente novos olhares que contribuam para a elucidação destas questões na sociedade, no sentido de favorecer mudanças atitudinais e axiológicas efetivas para a área.

Tornou-se claro que há muitos fatores intervenientes no espaço lúdico e recreativo dos hotéis de lazer e os dados aqui obtidos sugerem novas investigações, no sentido de se permitir a ampliação do universo pesquisado. Acredita-se que novas reflexões sejam necessárias para o aprimoramento das contribuições sobre a exploração desta temática, no que tange ao complexo universo das relações lúdicas concernentes ao contexto do lazer.

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- CAMARGO, L.O.L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CAVALLARI, V.; ZACHARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GALLEGO, J. F. **Dirección, estratégica en los hoteles del siglo XXI**. Madrid: MCGraw-Hill, 1996.
- LOUGHLIN, A. J. **Recreodinâmica del adolescente**. Buenos Aires: Librería del Colégio, 1971.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.
- SCHWARTZ, G. M. **Homo expressivus: as dimensões estética e lúdica e as interfaces do lazer**. In: BHUNS, H. T. **Temas sobre o lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 87-99.
- STEINHEILBER, J. **Colônia de férias: organização e administração**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- VENTOLA, L. R. **A conduta lúdica de crianças em hotéis e acampamentos na visão dos monitores**. 1997. 50p. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- VILA, R. O. **Formação de monitores para atividades lúdicas em hotéis de lazer**. 1995. 61p. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

## NORMAS DE PUBLICAÇÃO DA REVISTA CORPOCONSCIÊNCIA

Corpoconsciência é uma revista científica de publicação semestral, editada pela Associação Corpoconsciência, localizada em Santo André - SP. O objetivo da revista é divulgar pesquisas científicas e técnicas relacionadas ao esporte e ao lazer.

### 1- Requisitos Gerais para as submissões

1.1 O trabalho deve ser enviado em duas cópias, uma original e uma fotocópia, para o endereço: Associação Corpoconsciência, Rua dos Trabalhadores, 100, Jd. São Luiz, Santo André - SP.

1.2 O trabalho deve ser enviado em um envelope fechado e rotulado, com o nome do autor e o endereço para a entrega. O envelope deve ser rotulado com o nome do autor e o endereço para a entrega. O envelope deve ser rotulado com o nome do autor e o endereço para a entrega.

1.3 O trabalho deve ser enviado em um envelope fechado e rotulado, com o nome do autor e o endereço para a entrega. O envelope deve ser rotulado com o nome do autor e o endereço para a entrega.

1.4 O trabalho deve ser enviado em um envelope fechado e rotulado, com o nome do autor e o endereço para a entrega. O envelope deve ser rotulado com o nome do autor e o endereço para a entrega.

1.5 O trabalho deve ser enviado em um envelope fechado e rotulado, com o nome do autor e o endereço para a entrega. O envelope deve ser rotulado com o nome do autor e o endereço para a entrega.

1.6 O trabalho deve ser enviado em um envelope fechado e rotulado, com o nome do autor e o endereço para a entrega. O envelope deve ser rotulado com o nome do autor e o endereço para a entrega.

1.7 O trabalho deve ser enviado em um envelope fechado e rotulado, com o nome do autor e o endereço para a entrega. O envelope deve ser rotulado com o nome do autor e o endereço para a entrega.



Apresentamos a seguir as normas de publicação de trabalhos da Revista Corpoconsciência, que também se caracterizam por uma apresentação da mesma.

### I - Regulamento Geral para os trabalhos

1.1 O trabalho deve possuir um "teor" (fundamentação e argumentação) científico, na área da Educação Física, cujo foco de estudo é o movimento humano, ou em outras áreas afins.

1.2 Solicita-se que esteja claro no texto as seguintes estruturas: o objetivo, a justificativa, sua relevância para a área, a metodologia utilizada, os resultados obtidos (apresentação e análise ou reflexões que apontam para propostas) e as referências. Esta norma somente não é válida para as seções Resenhas e Ponto de Vista.

1.3 O trabalho enviado deverá estar digitado no programa Word (em qualquer versão), em fonte Arial, tamanho 12, com espaçamento entre linhas duplo, numa única cor (preta), em folha modelo A4, com configuração de margens: esquerda e superior 3,0, e as demais, direita e inferior 2,0.

1.4 A *página-rosto* da proposta de publicação deverá conter o título em português e logo abaixo em inglês (centralizados, em letra maiúscula e em negrito), seguido do(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) e a(s) respectiva(s) titulação(ões) (área e instituição), uma instituição de docência atual (de cada autor), um endereço, telefone e e-mail para contato. Cada item destes, com exceção dos títulos, deve estar numa linha, com alinhamento à esquerda.

1.5 A *apresentação do texto* (artigos, iniciação científica) deverá ser da seguinte forma, nesta ordem:

*título* em português (centralizado, em letra maiúscula e em negrito);

*nome(s) do(s) autor(es)* (com alinhamento à direita), com a inserção de uma nota de rodapé para cada um, onde constará os dados sobre: a *formação profissional* (área e instituição) e sobre a *atuação docente* (uma instituição e um grupo de pesquisa), *órgão de fomento* que financia a pesquisa (caso haja) e e-mail de contato;

título "resumo" (alinhado à esquerda, em letra maiúscula e em negrito);  
o texto do resumo, sem parágrafo, com no máximo 250 palavras e os quatro unitermos ou *palavras-chave* (em separado, na última linha do resumo, com título em negrito);

as mesmas normas do resumo se aplicam ao *abstract* (*exigido somente nos artigos*), antecedido do título do texto em inglês (centralizado, em letra maiúscula e em negrito) digitado em espaçamento simples;

título do texto novamente (centralizado, em letra maiúscula e em negrito);  
corpo do texto.

**1.6** Não deverá haver imagens coloridas (fotos, gravuras, quadros, etc), somente com variações de tonalidades e contraste ("texturas") entre branco e preto;

**1.7** É imprescindível que o trabalho siga as normas de publicação científica da ABNT atualizadas.

## 2. Regulamento Específico para cada Seção\*

**2.1 Editorial:** expressa a posição da comissão editorial científica sobre assuntos relacionados com o movimento humano e apresenta o conteúdo de cada número da revista. Esta seção, portanto, é restrita à comissão da revista.

**2.2 Artigos:** reservada a artigos científicos, que podem ser de autoria de no máximo 6 autores, possuindo no mínimo 10 páginas e no máximo 20.

**2.3 Iniciação Científica:** destinada a trabalhos científicos *concluídos* de alunos de graduação em Educação Física, que estão inscritos em programas de Iniciação Científica (públicos ou privados). O texto deve possuir no máximo 15 páginas.

**2.4 Produção Acadêmica:** reservada a resumos de teses, dissertações e monografias, que tenham sido publicadas (defendidas) num prazo de 5 anos. O resumo deve ser de no máximo 1 página.

**2.5 Resenhas:** resenhas de livros, teses e outros trabalhos científicos.

**2.6 Ponto de Vista sobre a Educação Física:** reservada a temas polêmicos da Educação Física, elaborada por autores da área, que são convidados pela comissão editorial científica da revista.

\* As seções da revista em algumas edições podem ser "móveis", pois sua existência se dá de acordo com a demanda de trabalhos recebidos e com suas respectivas aprovações.

## 3. Regulamento para Encaminhamento e Análise

**3.1** Conforme observado anteriormente, somente é possível o encaminhamento de trabalhos para publicação nas seções: Artigos, Iniciação Científica, Produção Acadêmica e Resenhas.

**3.2** O trabalho deverá ser enviado à revista, pelo correio em duas cópias impressas e com um disquete identificado, ou por e-mail, com uma carta de apresentação do autor, constando a seção de interesse da publicação.

**3.3** A secretaria da Revista irá contatar um dos autores via e-mail, pelo endereço indicado no trabalho, num prazo de uma semana, a partir do dia do recebimento do trabalho, enviando uma carta modelo de resposta, confirmando o encaminhamento à comissão editorial científica. Caso não haja o recebimento da resposta, contatar a Fefisa por telefone.

**3.4** A comissão Científica Editorial enviará ao autor um parecer sobre o trabalho, indicando: a aprovação, a sugestão de alterações para publicação ou a reprovação.

**3.5** Ao entregar seu texto para posterior publicação, o autor estará cedendo os direitos autorais para a revista.

**3.6** As propostas de publicação deverão ser endereçadas à FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André à Travessa Cisplatina, n.º. 20, Vila Pires, Santo André, Tel.: (11) 4451.0700, CEP 09121-430, e-mail: revista@fefisa.com.br.

## 4. Normas e critérios de análise para aprovação

**4.1** O texto é analisado pela Comissão Editorial Científica da Revista, que é composta por três professores da área, sendo que caso seja necessário, esta mesma comissão solicita uma quarta análise de um professor do Conselho Editorial, especialista na sub-área abordada no texto.

**4.2** Na avaliação do texto são analisados os seguintes critérios:

- o cumprimento das normas e regulamentos específicos solicitados pela Revista (itens 1, 2 e 3);
- coerência entre os objetivos, justificativa, metodologia e fundamentação teórica;



- rigor científico nos procedimentos metodológicos e na exposição dos resultados ou reflexões;

- ética;

- clareza e linguagem acadêmica.

**4.3** O autor recebe, por e-mail, um parecer detalhado da Comissão Editorial Científica da Revista, que justifique o enquadramento do texto nas categorias já mencionadas: aprovação, aprovação mediante alterações ou reprovação. Juntamente com este parecer, especifica-se qual o prazo final para a entrega do texto com as devidas alterações.

Caso haja alguma dúvida sobre o regulamento da revista, ou mesmo se alguma indicação, sugestão ou crítica, fazer contato por e-mail.

Atenciosamente,

Comissão Editorial Científica  
da Revista *Corpoconsciência*



## ASSINATURA DA REVISTA CORPOCONSCIÊNCIA

Para assinar a revista *Corpoconsciência* basta depositar o valor correspondente à assinatura escolhida na conta 12.051-0, da agência 0561 do Banco Itaú, em nome da FEFISA – Centro Educacional “João Ramalho” S/C Ltda. Envie cópia do recibo de depósito, juntamente com esta ficha abaixo preenchida, para a FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André, à Travessa Cisplatina n.º 20 – Vila Pires – Santo André – SP – CEP:09121-435. Se preferir, poderá enviar a ficha e o recibo de depósito pelo Fax: (011)4451-0700 ramal:39. Em caso de dúvida favor entrar em contato pelo telefone (011)4451-0700; ou consultar os seguintes endereços:

**E-mail:** revista@fefisa.com.br

**SITE:** www.fefisa.com.br

### Ficha de inscrição para Assinatura



Unidade R\$10,00

Assinatura anual (2 números) R\$18,00

Assinatura bianual (4 números) R\$36,00

Nome		
Endereço		
Bairro	Cidade	Estado
CEP	Telefone	
Local de envio da revista		
Opção de assinatura da revista		Data
Assinatura do proponente		