



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RODRIGO ANTONIO CHIODA

UMA AVENTURA DA ALEGRIA E DO RISCO:
Narrativas de um professor de educação física sobre o ensino das atividades circenses

CAMPINAS
2018

RODRIGO ANTONIO CHIODA

UMA AVENTURA DA ALEGRIA E DO RISCO:

Narrativas de um professor de educação física sobre o ensino das atividades circenses

*Tese apresentada à Faculdade Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas para obtenção
do título de Doutor em Educação Física na área de
Educação Física e Sociedade*

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCO ANTONIO COELHO BORTOLETO

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELO ALUNO RODRIGO ANTONIO
CHIODA E ORIENTADA PELO PROF. DR. MARCO
ANTONIO COELHO BORTOLETTO

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

C442a Chioda, Rodrigo Antonio, 1975-
Uma aventura da alegria e do risco : narrativas de um professor de educação física sobre o ensino das atividades circenses / Rodrigo Antonio Chioda. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Marco Antonio Coelho Bortoleto.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Circo. 2. Educação física escolar. 3. Formação continuada. I. Bortoleto, Marco Antonio Coelho. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: An adventure of happiness and risk : narratives of a physical education teacher on teaching of circus activities

Palavras-chave em inglês:

Circus

Physical school education

Continuing education

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Doutor em Educação Física

Banca examinadora:

Marco Antonio Coelho Bortoleto [Orientador]

Lilian Aparecida Ferreira

Glauco Nunes Souto Ramos

Guilherme do Val Toledo Prado

Elaine Prodócimo

Data de defesa: 26-02-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA¹

Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto
(Presidente da Comissão Examinadora)

Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira (Membro
Titular)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (Membro
Titular)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Membro
Titular)

Profa. Dra. Elaine Prodócimo (Membro
Titular)

¹ A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno

DEDICATÓRIA

*Aos meus alunos e alunas de todos os tempos,
inclusive os que virão, parceiros nessa aventura de
apreender/ensinar/apreender, na qual a alegria
supera, de longe, o risco*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, meus Guias e Orixás pela orientação e proteção de sempre, sobretudo nesse que foi o período mais intenso de aprendizado da minha vida.

Agradeço aos meus pais, por todo seu amor e dedicação, sem os quais não teria chegado até aqui.

Agradeço à Keka minha irmã, fraterna e parceira de fato, para além das convenções familiares.

Agradeço à Patricia, companheira nesse trabalho e na vida, jornada que está apenas começando...

Agradeço ao Daniel e à Giane, amigos-irmãos que o doutorado me presenteou e que estiveram sempre ao meu lado, nas angústias e alegrias, tanto ainda há a partilhar.

Agradeço ao Marco, para além de orientador, sempre parceiro, que muito além de me possibilitar a oportunidade do doutorado, esteve ao meu lado nos momentos em que mais precisei.

Agradeço aos alunos e alunas, bem como os professores e professoras que compartilharam essa experiência comigo, sem os quais nada faria sentido.

Agradeço à minha banca de qualificação e de defesa, professores Emerson, Ermínia, Lilian, Guilherme, Glauco e Elaine pelas contribuições rigorosas, mas sempre cuidadosas.

Agradeço ao professor Gilbert, ou melhor, ao amigo Giba, que mesmo sendo suplente teve o carinho de me mandar suas contribuições por escrito.

Agradeço ao amigo Speed, outro amigo-irmão que acompanhou e compartilhou comigo todo o processo.

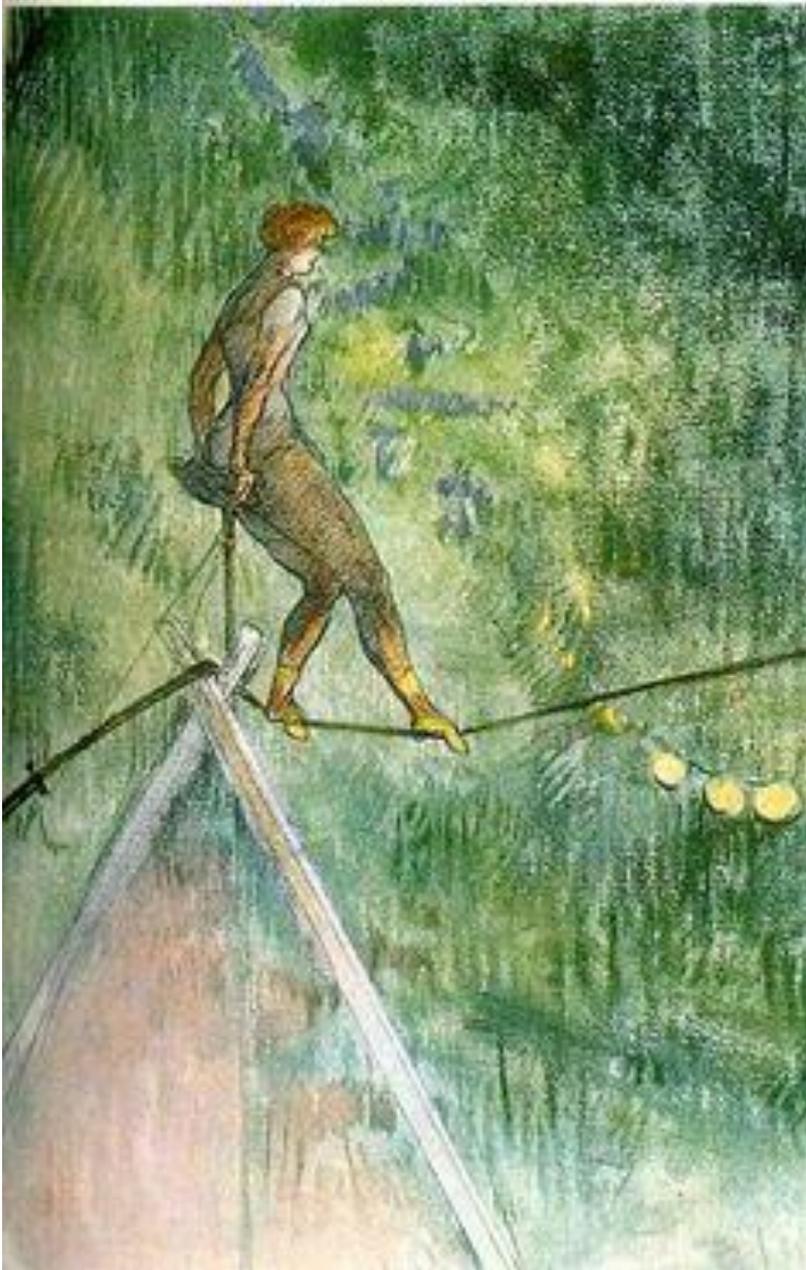
Agradeço ao Marcel, diretor do IFSP câmpus de Araraquara, pela compreensão e atenção sempre que precisei.

Agradeço à todos os colegas do grupo Circus, pela generosidade das contribuições sem as quais, conhecer o circo seria uma tarefa bem mais complexa.

Agradeço a Simone e a todos os funcionários e funcionárias da FEF pela dedicação e atenção de sempre.

Agradeço a todos meus amigos e amigas pela presença que torna a vida, mais leve e nos dá força para suportar todos os desafios.

A todos, meu mais sincero, MUITO OBRIGADO!!!



"La danseuse de corde" Henri de Toulouse-Lautrec 1899

*A questão que se coloca a nós não é, de um lado, negar o **medo**, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. A questão que se nos apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço.*

Paulo Freire²

² FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não** – Cartas a quem ousa ensinar. Civilização Brasileira, 23ª Ed. Rio de Janeiro, 2012, p.76.

RESUMO

UMA AVENTURA DA ALEGRIA E DO RISCO:

Narrativas de um professor de educação física sobre o ensino das atividades circenses

A perspectiva deste trabalho é a de um professor de Educação Física que percebe a necessidade do estudo e busca renovar suas práticas. Esse professor vê no circo um grande potencial educativo e, portanto, procura conhecimentos e formas de trabalhar o circo como conteúdo, respeitando sua história e riqueza cultural e procurando trabalhar esse conteúdo de forma contextualizada. Como professor, fui ao encontro do circo com um enorme encantamento por sua alegria e com uma ávida busca de renovação das minhas aulas, e foi exatamente isso que o circo proporcionou para a minha prática pedagógica. Essa experiência foi tão significativa que eu senti a necessidade de compartilhá-la com os colegas de profissão e, assim, planejei e ofereci uma formação voltada para professores e professoras da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo que também desejavam trabalhar o circo em suas aulas. Entendendo que a formação permanente só faz sentido se houver uma reflexão contextualizada da prática educativa, busquei construir um espaço para que os docentes pudessem trocar suas experiências e reflexões. Assim, essa formação foi pensada de modo a proporcionar a estes docentes meios para planejar e iniciar, ou pelo menos experimentarem, o trabalho com as atividades circenses em suas respectivas escolas e, posteriormente, poderem compartilhar e refletir sobre essas experiências. Ao longo desta tese, compartilho meus caminhos, minhas conquistas, meus tropeços, minhas dificuldades, aprendizados e reflexões realizadas nesse processo de imersão nas atividades circenses tanto como professor quanto como mediador de uma formação para outros professores. Trata-se de uma pesquisa sobre minha própria prática. Busquei analisar os conhecimentos que me permitiram desenvolver o circo como conhecimento curricular no âmbito da Educação Física escolar, mesmo que dentro de certos limites, já que não sou um especialista no assunto. Trago aqui narrativas sobre minha trajetória no trabalho com o circo nas aulas de Educação Física não porque considero minha trajetória especial, mas justamente pela consciência de que ela se assemelha a outras tantas trajetórias docentes. E, por ser semelhante à trajetória de tantos outros docentes, talvez a minha experiência possa contribuir com outros colegas em formação. Não se trata, portanto, de apenas um exercício de autorreflexão, mas de um esforço para analisar a minha prática docente, buscando trazer para o debate as principais dificuldades, aprendizados e conquistas nesse processo de ensino do circo na escola.

Palavras-chave: Circo; Educação Física escolar; Formação continuada.

ABSTRACT

AN ADVENTURE OF JOY AND RISK: Circus narratives of a teacher of physical education

The perspective used on this study is of an Physical Education teacher who realize the necessity for study and seeks to renew his pedagogical practice. This teacher sees in circus a great educational potential, so he looks for training and ways of work circus as a educational content, respecting its history and cultural heritage, seeking to work this content in a contextualized way. As a teacher, I pursue the circus with a great enchantment for its joy and with an avid search for renewal of my classes, and that is exactly what the circus provided for my pedagogical practice. This experience was so significant that I felt the need to share it with my professional colleagues, so I planned and offered a training to teachers of the public schools of a city in the interior of São Paulo, which also wanted to work the circus in their classes. Understanding that the permanent formation only makes sense if there is a contextualized reflection in the educational practice, I tried to turn this training in a place where teachers could share their experiences and reflections. Thus, this training was designed in such a way as to provide these teachers with the means to plan and to start, or at least to experience, the work with circus activities in their schools. Throughout this thesis, I share my paths, my achievements, my difficulties, my learning process and my reflections in this process of immersion in circus activities both as teacher and mediator of a training to other teachers. This is a research about my own practice. I sought to analyze the knowledge that allowed me to develop the circus as a curricular content in the scope of Physical Education school. I'm not bringing narratives about my trajectory in the work with the circus in Physical Education classes because I think that my trajectory is special, but precisely because I'm aware that it is just like other educational trajectories. And because its awareness about my trajectory is so like the many others, my experience may contribute to other teachers. This research is not only just a self-reflection exercise, more than that, it is an effort to analyze my teaching practice to bring to the pedagogical debate the main difficulties, learnings and achievements in this process of teaching the circus at school.

Keywords: Circus; Physical school education; Continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Material utilizado na construção	766
Figura 2: Construindo as bolinhas	77
Figura 03: Bolinhas prontas	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Atividades realizadas no segundo dia da formação.....	644
Quadro 02: Atividades realizadas no quinto dia da formação.....	666
Quadro 03: Atividades realizadas no sétimo dia da formação	667
Quadro 04: Participantes da Formação.....	700

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FEF – Faculdade de Educação Física

GGU - Grupo Ginástico Unicamp

PEC – Programa de Educação Continuada

SPFC – São Paulo Futebol Clube

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. O CIRCO – MEMÓRIAS DE ALEGRIA E ENCANTAMENTO.....	19
1.1. A escolha pela educação física	20
1.2. Circo e educação física: uma possibilidade	22
1.3. A aventura começa.....	26
1.4. Lançar-me ao ar	27
2. NARRATIVAS DA ESCOLA	31
2.1. Evento disparador	31
2.2. Roda de conversa	33
2.3. Vivências práticas	34
2.4. Atividades exploratórias	36
2.5. Jogos circenses.....	41
2.6. Cantinhos malabarísticos	45
2.7. Construção de malabares	48
2.8. Apresentação CIRCENSE.....	50
2.9. Síntese do trabalho na escola	55
3. Narrativas da formação	58
3.1. Minha história formativa.....	59
3.2. A formação.....	64
3.3. Conhecendo os parceiros de aventura.....	69
3.4. Quebrando preconceitos.....	72
3.5. Vivenciando o evento disparador – a pipoca	74
3.6. Construindo o material.....	75
3.7. Síntese do processo de formação	78
4. Considerações Finais.....	584
5. Referências.....	589

INTRODUÇÃO

Estudar é um que fazer³ exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos em nosso corpo consciente. Não pode essa disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isso signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira ou somos sujeitos dela ou aderimos ao estudo como, inclusive, deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina.

Paulo Freire

A perspectiva desse trabalho foi construída a partir da minha experiência como professor de Educação Física. Enquanto educador, não apenas percebo a necessidade do estudo como busco renovar suas práticas por meio da construção dessa disciplina rigorosa em meu corpo consciente. Por ver no circo um grande potencial educativo, procuro conhecimentos e formas de trabalhar esse conteúdo respeitando sua história e riqueza cultural, ou seja, procuro trabalhar o circo de maneira contextualizada. Ao longo de anos vivenciei diferentes oportunidades que me permitiram abordar o circo nas aulas de Educação Física. Dessa forma, fui construindo a minha experiência docente, que serviu de base para esta pesquisa, sendo esta uma narrativa da minha trajetória⁴.

Entretanto, essa pesquisa não se trata apenas de um exercício de autorreflexão, mais do que isso, trata-se de um esforço para analisar a minha prática docente como forma de trazer para o debate as principais dificuldades, aprendizados e conquistas desse processo de ensino

³ Na própria definição de Paulo Freire (1987, p. 22) de *que fazer*, encontramos que “[...] num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.”

⁴ Este trabalho passou por mudanças de orientação metodológica em relação ao trabalho qualificado. Em virtude de orientações da banca de qualificação que indicou na ata que: “O candidato teve seu projeto aprovado, podendo seguir com o desenvolvimento da tese, considerando as solicitações e indicações feitas pelos membros da banca, desde as questões conceituais até as análises”; bem como em respeito ao parecer de “não aprovado” emitido pelo CEP/CONEP ao projeto anterior. Assim, considerando os critérios que eticamente isentam a necessidade de registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP da resolução nº510 de 07 de abril de 2016, em seu artigo 1º, § único, item VII que reza: “Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”, optamos pela mudança de perspectiva deste trabalho.

das atividades circenses⁵. A elaboração de uma pesquisa no campo da Educação Física a partir de uma experiência subjetiva se justifica na medida em que:

Embora se trate de um fenômeno carregado de subjetividade, a produção de conhecimento a partir da história de vida não pode ser apenas uma biografia e uma relativização da prática docente, mas sim servir como ponto de partida para compreender suas influências na docência, bem como, possibilitar ao professor uma reflexão sobre a sua própria trajetória e suas influências na sua ação profissional. (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010, P. 223)

Existe uma falsa ideia de que o único lugar onde existe produção de conhecimento é na academia, e de que cabe à escola acatar esse conhecimento acadêmico e disseminá-lo através do ensino. Esse equívoco tem gerado um distanciamento entre a escola e a academia, impedindo uma relação que possa enriquecer as atividades de ambas. O professor possui um amplo saber docente e, de acordo com Freire (1996, p.29), se faz pesquisador de sua prática.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

A ideia de que a produção de conhecimento se dá exclusivamente nas universidades, simultaneamente assume a escola como um espaço estéril, não produtor de saberes. Às universidades caberia a tarefa de dizer como e o que deve ser ensinado nas escolas, tomando essa, portanto, apenas como reprodutora dos conhecimentos providos pelas instituições de ensino superior. Entretanto, a escola e o professor não só produzem conhecimento, como também produzem um conhecimento específico, impregnado de sua realidade e essencialmente comprometido com sua prática. De acordo com Freire (1996, p. 29), a pesquisa é apenas uma das facetas do ofício docente:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e

⁵O conceito de atividades circenses utilizado nesse trabalho é o desenvolvido por Bortoleto (2014, p. 60-64): “...o termo ‘ATIVIDADES CIRCENSES’, considerando ‘atividades’ no sentido dado pelo Coletivo de Autores (1992), parece abarcar melhor os objetivos e as possibilidades próprias da Educação Física, estabelecendo ainda, um espaço de diálogo e respeito para com o Circo e seus sujeitos históricos, sem almejar mesclar-se a eles.”

me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A partir desse pensamento, podemos considerar que pesquisa e ensino são indissociáveis no ofício docente, ambos são facetas do mesmo processo educativo. A ideia de que a escola não produz conhecimento acaba por gerar uma dicotomia entre teoria e prática. Por definição, a prática docente é reflexiva e, para tanto, como nos fundamenta Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (1996, p.22). Considerando que o objetivo da ação educativa é transformar a realidade, entendemos que essa transformação só se dá por meio da prática. Entretanto, para que essa transformação se dê de maneira adequada e na direção que desejamos, é preciso que essa ação seja planejada, avaliada e repensada, ou seja, que ela seja refletida. A partir daí, prática e teoria, ação e reflexão, passam a ser aspectos da mesma atividade, de uma práxis pedagógica. Refletir sobre sua práxis está na essência do trabalho docente que, como apontado anteriormente, pretende modificar uma realidade.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. (FREIRE, 1987, p.72)

Portanto, a busca da teoria em detrimento da prática ou vice-versa faz com que a reflexão crítica do trabalho docente se torne incompleto. É importante que o professor seja considerado produtor de sua prática e de seu próprio saber, ou seja, produtor de sua práxis. Para isso, é necessário a reflexão sobre essa prática. O que busco nesta pesquisa é fazer exatamente isso: refletir sobre minha própria prática docente.

Para tanto, me proponho a analisar os conhecimentos que me permitiram desenvolver o circo como conhecimento curricular no âmbito da Educação Física escolar, mesmo que dentro de certos limites, já que não sou um especialista no assunto. Compartilho ao longo desta pesquisa meus caminhos, minhas conquistas, meus tropeços, minhas dificuldades, os aprendizados e as reflexões realizadas nesse processo. Não faço isso de maneira arrogante, considerando minha trajetória como sendo especial, mas justamente por ela não o ser e, assim, assemelhar-se a tantas outras trajetórias docentes. Por essa razão, talvez a minha experiência possa contribuir com outros docentes ou colegas em formação. Essa experiência com o circo

transformou minha concepção de educação e de Educação Física. Assim, esse trabalho é também um convite para que outros docentes se arrisquem e se lancem nessa aventura.



“Palhaço trovador” Francisco Eduardo 2011

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.

Walter Benjamin⁶

⁶ BENJAMIM W. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política** Ed. Brasiliense, 3ª Ed. São Paulo, 1987 p.205

1. O CIRCO – MEMÓRIAS DE ALEGRIA E ENCANTAMENTO

Eu vivia no sertão e as duas paixões, os dois elementos, que me abriam para o mundo, para fantasia do mundo, para alegria do mundo eram o circo e o livro. Então não foi à toa que eu coloquei no Auto da Compadecida um palhaço, para me representar, é porque para mim o palhaço é a figura emblemática do ator e o circo, até pela forma circular e uterina, é um emblema do mundo, é uma metáfora do mundo.

Ariano Suassuna⁷

Assim como para o mestre Suassuna, a alegria foi o que mais me encantou no circo⁸. Não vivi no sertão como ele, cresci em uma cidade pequena do interior de São Paulo na década de 1980. Mas, naquela época, minha cidade não tinha muitas opções culturais e de entretenimento, e a chegada do circo era sempre um acontecimento, uma alegria.

Lembro da minha expectativa já ao saber da chegada do circo na cidade⁹, do carro de som anunciando o espetáculo, dos vale-descontos de ingresso entregues na escola e do tão aguardado dia em que eu iria ao circo. Tenho a lembrança de estar sentado no banco detrás do carro do meu pai e da euforia crescendo conforme íamos chegando no terreno onde a lona estava montada e o movimento de carros ia aumentando. Descíamos do carro e, de repente, surgia aquela enorme e colorida lona. Era como se ela fosse um portal para uma outra dimensão. Uma dimensão de variadas cores, sabores (lembro de todas a guloseimas do circo: pipoca, maçã do amor, churros, etc.) e emoções. Lá gargalhávamos com as estripulias dos palhaços, nos surpreendíamos com o mágico, cantávamos os sucessos do rádio e víamos em ação os “super-heróis” do trapézio e do globo da morte. Enfim, o circo, também em mim, despertava o imaginário da fantasia.

⁷ SUASSUNA, Ariano. Entrevista. Programa Desfolhando. TV Paulo Freira, 2007. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=lefoHx3fdgU>> Acesso em: 19 nov. 2017.

⁸“O período de constituição do espetáculo denominado circo, que conhecemos hoje, data do final do século XVIII. Quando os grupos de artistas, em geral formados por famílias, reconheceram-se enquanto categoria de artistas circenses, todo o modo de organização do trabalho e modo de produção do espetáculo, aliados a um processo de socialização\formação\aprendizagem foram sendo produzidos e consolidados como elementos intrinsecamente relacionados, ou seja, eram totalmente articulados e interdependentes [...] O modo avaliado até aqui, para entender a conformação das artes circenses, no Brasil até as décadas de 1950/60, que denomino de circo-família, pressupunha certas características definidoras e distintivas do grupo circense, como o nomadismo; uma forma familiar e coletiva de constituição do profissional artista, baseada na transmissão oral dos saberes e práticas e uma contemporaneidade do espetáculo através de um diálogo tenso e constante com as múltiplas linguagens artísticas de seu tempo.” (SILVA, 2014, p.65-66)

⁹ Dentre os circos que visitavam minha cidade nessa época, recordo-me dos circos Vostok, Moscou, Di Napoli, Stankowich e Orlando Orfei.

Entretanto, se o circo está bem vivo nas lembranças da minha infância, não tenho nenhuma memória circense da minha adolescência. Não por desencanto, mas porque o próprio circo enquanto fenômeno cultural, por razões que não nos cabe aqui aprofundar, passou por profundas transformações¹⁰ que fizeram reduzir o número de companhias circenses em atividade¹¹. Por isso não tivemos mais a visita de nenhum circo em nossa cidade e durante um longo período da minha vida o circo ficou guardado, adormecido, em algum lugar no baú das minhas memórias.

1.1. A escolha pela educação física

Fui uma criança muito ativa e alegre, frequentei escolinhas de esportes como futebol, basquete e atletismo e brincava muito na rua. Meu repertório de brincadeiras era bem variado: bicicleta, *bets*, esconde-esconde, pega-pega, bolinha de gude, futebol de botão, carrinho-de-rolimã e pipa. No entanto, minha adolescência não seguiu na mesma leveza da fase anterior. Na verdade, se fôssemos tomá-la como referência, ninguém diria que eu iria cursar Educação Física. Fui um adolescente muito tímido, introvertido e cheio de inseguranças. Devo a superação dessas dificuldades e a escolha pela Educação Física a dois fatores. Primeiro deles se refere às artes marciais, mais especificamente ao *Tae-Kwon-Do*. Na academia tinha amigos e era respeitado, inclusive pelo professor. Lá consegui reencontrar minha alegria e autoestima. Foi graças ao *Tae-Kwon-Do* que pensei, pela primeira vez, em cursar Educação Física. Por várias vezes, a pedido do professor, eu assumia as aulas das turmas menores e isso me trazia grande satisfação. No entanto, por causa de uma lesão no joelho e uma proibição médica fui obrigado a parar de treinar. Foi um momento bem difícil, eu havia ganhado do meu professor uma faixa preta. Ao entregar o presente ele me disse que mesmo não sendo tecnicamente o

¹⁰ “A partir das décadas de 1950 e 1960, a produção da linguagem circense passou por profundas transformações em seu modo de organização do trabalho e em seu processo de aprendizagem. Até esse período, a construção da identidade de um artista circense estava fundamentada basicamente na forma coletiva familiar de transmissão dos saberes e práticas, por meio da memória e do trabalho, e na crença e aposta de que era necessário que a geração seguinte fosse portadora de futuro, ou seja, depositária dos saberes circenses. [...] Desde a década de 1950, havia uma intenção clara, por parte dos artistas itinerantes de lona, de que a geração seguinte não fosse mais portadora do saberes circenses. O desejo de retirar seus filhos do processo de aprendizagem debaixo da lona foi compartilhado por várias famílias, entretanto, esse movimento não aconteceu a um só tempo: algumas crianças ainda aprenderam a ser artistas e trabalharam como tal, na maioria, em famílias que só decidiram deixar a vida circense pelos idos dos anos 1970.” (SILVA, 2016, p.09-10)

¹¹ Sobre isso, no entanto é importante ressaltar que: “De fato, houve uma diminuição significativa de circos itinerantes de lona. [...] Entretanto, nada e ninguém conseguiu extinguir o circo. As formas mais antigas coexistem com as contemporâneas, assim, nas famílias circenses, itinerante ou com residência fixa, no interior ou na capital, na periferia ou no centro das cidades, eis que surge e ressurgue o circo. A produção artística circense, os diálogos, contágios, antropofagias pelo que seus sujeitos passaram e passam fazem referência a um tempo de longa duração, característica importante em todo processo histórico de formação circense de séculos atrás até hoje.” (BORTOLETO; SILVA, 2017, p.113)

melhor atleta que ele tinha na academia, eu seria o primeiro faixa preta que ele iria formar porque confiava em mim para dar continuidade ao seu trabalho.

Esse “ritual de passagem” foi tão importante quanto foi dolorido e frustrante o momento em que fui devolver a faixa ao saber que não poderia mais praticar. Assim, apesar de muito importante em minha trajetória individual e de futuro professor, não foi *Tae-Kwon-Do* que me levou definitivamente para a Educação Física.

O segundo fator que me fez decidir pela profissão foi, surpreendentemente, o futebol. Digo surpreendentemente porque não foi motivado pela paixão, como acontece com muitos brasileiros, que me aproximei deste esporte. Apesar de ter feito escolinha de futebol na infância, eu era péssimo jogador e sempre era o último a ser escolhido. Na verdade, durante a minha infância eu detestei futebol. Futebol de botão eu adorava, mas não o futebol de verdade!

Isso começou a mudar com o Jaboticabal Atlético. Como relatei, na minha cidade, Jaboticabal, não tínhamos muitas opções culturais e de entretenimento. Um pouco por esse motivo, outro pouco por insistência do meu pai, comecei a frequentar os jogos do Jaboticabal Atlético. Ocorre que nos anos de 1989 e 1990 o “esquadrão de aço” estava em uma excelente fase, tendo sido campeão nos dois anos seguidos, respectivamente no Paulista Segunda Divisão e na Série A3 do Paulista. Eu e meus amigos acompanhávamos todos os jogos. Passávamos o sábado enrolando bobinas usadas de máquinas registradoras que meu pai trazia do escritório para que, no domingo, em menos de um minuto, lançármos todas elas no gramado quando o time entrava em campo ao som de uma rajada de fogos.

Esse foi um momento bem significativo da minha juventude, mas apesar de me reconciliar com o futebol, não foi o Jaboticabal Atlético quem me trouxe para a Educação Física. Quem me trouxe para essa área foi o São Paulo Futebol Clube (SPFC), time do qual sou torcedor. No início da década de 1990, o SPFC passava por um grande momento. O time possuía um elenco invejável. Com o técnico Telê Santana a sua frente conquistou nada menos que duas taças libertadores da América e dois campeonatos mundiais seguidos, em 1992 e 1993. Nessa época, o SPFC também se destacava entre os clubes brasileiros por possuir grandes departamentos de fisiologia e de preparação física, o primeiro sob a coordenação de Turíbio Leite de Barros e o segundo sob coordenação de Moraci Sant’anna.

Eu colecionava qualquer objeto relativo ao SPFC, como recortes de jornais, pôsteres e revistas. Como gostava muito da área de biológicas, me empolgava quando encontrava alguma matéria falando da preparação física da equipe. O interesse foi crescendo e decidi que iria cursar Educação Física, pois queria ser preparador físico. Praticamente no mesmo momento em que optei pelo curso, decidi fazer o curso na UNICAMP, talvez pelo fato

dos professores do cursinho exaltarem essa instituição como uma universidade inovadora em muitas áreas, dentre elas, inovadora na área de Educação Física. E foi nessa instituição onde realizei toda a minha formação acadêmica.

1.2. Circo e educação física: uma possibilidade

Minha escolha pela educação física, portanto, não teve absolutamente nenhuma relação com o circo. Como disse anteriormente, nesta época da minha vida o circo já não era tão presente como havia sido na minha infância. Ainda que fosse presente, Educação Física e circo eram dois universos que, para mim, não possuíam qualquer relação. Não que eu tivesse alguma opinião contrária a relação entre essas duas áreas, apenas ignorava essa possibilidade. Na verdade, o mesmo ocorria com a maior parte dos profissionais da área de Educação Física dessa época.

Felizmente, nem todos pensavam da mesma forma. Como já foi dito, a UNICAMP e a Faculdade de Educação Física (FEF) eram conhecidas por sua inovação em vários campos, e o circo, aos poucos, já começava a se fazer presente no meio acadêmico, mais especificamente no Grupo Ginástico da UNICAMP (GGU).

Nessa época, o *Cirque du Soleil* ganhava destaque mundial, com enorme repercussão também no Brasil, revelando um novo¹² jeito de se fazer circo. Os professores Jorge Sérgio Perez Gallardo e Elizabeth Paoliello, que eram os responsáveis pelo GGU¹³, com frequência buscavam inspiração nessa companhia circense canadense, ainda pouco conhecida no Brasil, para a elaboração das coreografias do grupo. No entanto, esse movimento acabou quase que exclusivamente restrito ao grupo, assim poucos alunos vivenciavam as práticas circenses e experimentavam alguma formação nesse campo, ainda que incipiente e predominantemente corporal.

¹² Vale destacarmos também que, como nos informa Silva (2016, p.23-24), ““Novos, contemporâneos” e “tradicionais” disputam o poder dos saberes. Os primeiros dizem, inclusive, que estão do lado do ‘discurso científico’, enquanto, os segundos creem que são herdeiros diretos da tradição e, com isso, os únicos conhecedores de fato do que é ser circense. Não há dúvida de que os processos de formação e organização do trabalho nos vários modos de se constituir artista circense, em particular nesses dois grupos, são distintos. Porém, esses processos com diferentes lugares, pessoas, técnicas, tecnologias e metodologias não garantem por si que sejam tão distintos. Quando abrimos o foco para a produção da linguagem circense, nada mais tradicional que um novo [...] Mas então não existe o novo? É claro que sim, mas não onde é apontado: na estética, no espaço de trabalho (seja no picadeiro, no palco, na rua, na praça, no ginásio, no galpão etc.), pois a produção circense sempre foi e deve ser um diálogo tenso e constante com as múltiplas linguagens artísticas de seu tempo. É no processo de ensino e aprendizagem e no modo de organização do trabalho que se passam as transformações.”

¹³ O orientador desse trabalho, Prof. Marco A C Bortoleto, ex-integrante do GGU, tornou-se coordenador do grupo em 2006, assim que ingressou como docente na UNICAMP quando os ex-coordenadores aposentaram-se.

O GGU sempre foi um grupo de grande destaque e eu, como muitos integrantes da comunidade da FEF, admirava as suas apresentações. Todavia, assim como a presença do circo naquele momento, suas apresentações estavam ligadas apenas ao campo artístico e expressivo e não tinham nenhuma pretensão de propor uma possível prática pedagógica no campo da Educação Física. Mais à frente, discutirei nessa tese como o circo foi encontrando espaço e aceitação entre os profissionais da área, algo que eu ainda não enxergava naquela época, mas a semente circense estava sendo plantada.

Contudo, o que eu também ignorava naquele momento é que essa relação entre circo e Educação Física não era algo novo, na verdade, ambos possuem íntima e histórica relação e já tiveram interessantes aproximações (BORTOLETO, 2011a). Os saberes circenses em muito contribuíram na elaboração dos métodos ginásticos e vice-versa (SOARES, 1998). Todavia, ao longo do século XIX observamos uma ruptura entre os saberes circenses e os da Educação Física, nesse momento denominada ginástica. Essa ruptura se dá, sobretudo, no que diz respeito aos saberes sobre o corpo e seus usos.

A ginástica do século XIX foi constituída em meio à Revolução Industrial, em um contexto social em que a máquina era considerada como o modelo da eficácia. O corpo era comparado a um motor e o discurso era o da funcionalidade. A ginástica e seu discurso científico ganharam relevância nos estabelecimentos de ensino gerando uma pedagogia sobre o corpo e integrando o currículo de unidades educacionais, como esclarece Soares (2001, p. 115):

Na instituição escolar, o discurso pedagógico que vai predominar é aquele que toma por base os preceitos científicos sobre a Ginástica. E é o seu caráter higiênico e moral alargado que contribui para a formação de uma outra estética, a estética da retidão.

Essa ginástica era perfeitamente adaptável à instituição escolar, a seus tempos e a seus espaços. A grande atenção e silêncio necessários para acompanhar a sequência de exercícios geravam uma disciplina desejável nesse tipo de instituição. A ginástica dessa época era praticada por grandes grupos através de coreografias compostas por sequências de movimentos abstratos e ritmados, pensados do simples para o complexo. Ao desmembrar os movimentos em formas básicas, pensando isoladamente em cada articulação, buscava-se uma ampliação das possibilidades mecânicas de cada articulação objetivando potencializar a sua funcionalidade e a manutenção física e biológica das estruturas corporais. Nesse contexto mecânico do corpo, não existe espaço para diversidade de movimentos, como ressalta Soares (1998, p.23):

A Ginástica científica se apresentava como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia. Desse modo, práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo, passam a ser observadas de perto pelas autoridades. O circo é uma atividade que exerce grande fascínio na sociedade europeia do século XIX. Ali o corpo é o centro do espetáculo, de todas as “variedades” apresentadas pela multifacetada atuação de seus artistas.

Vemos assim que no circo o corpo é o suporte maior de sua arte e seu conhecimento não se restringe às práticas circenses, mas também engloba as formas de transmissão dessas práticas. Esse saber vem sendo passado através de uma prática cotidiana, fundamentalmente por meio da oralidade, através das gerações de circenses. Historicamente, o ato de ensinar circo não estava vinculado a uma instituição. Não estava, portanto, atrelado a um método de ensino que hoje denominaríamos de formal. Entretanto, a ausência dessa formalidade não significa que esses saberes são menos legítimos. De acordo com Silva (2014, p. 69), a transmissão oral dos saberes circenses envolvia um método que era sistematizado e extremamente rigoroso. Em suas palavras:

A transmissão oral pressupunha um método, ela não acontecia aleatoriamente, mesmo que não seguisse uma cartilha formal. Esse método pressupunha rigor e disciplina como parte do treinamento semelhante ao de qualquer atleta ou esportista. O ensino e a aprendizagem, semelhantes aos esquemas formais da relação de professor/aluno continham mais do que ensinar a deslocar o corpo, mais do que comparecer em horários marcados diariamente. O fim da “aula” não acontecia ao toque do “sinal”. Os mestres estavam presentes para explicar cada momento da elaboração, construção e manutenção dos aparelhos, do material do circo em geral; mostrando a relação de confiança e segurança que o trabalho representava para cada um e para os outros. (SILVA, 2014, p. 69)

Dessa forma, o processo pedagógico de ensino do circo se dava principalmente de maneira sensível, vivenciada e corporal. Esse modo permitiu ao circo e a seus protagonistas repassarem suas formas específicas de usos do corpo durante longo tempo, alcançando os nossos dias. Não obstante, esse circo, que antes fora fonte de inspiração para a constituição da própria ginástica, passou a ser negado, perseguido e atacado nos séculos XIX e XX, como afirma Soares (2001, p.114):

[...] Há um outro conjunto de saberes que também serviu de base para a Ginástica científica e que foi apagado de seus registros. Trata-se das práticas populares tradicionais de artistas de rua, de acrobatas e funâmbulos, daqueles que apresentam o corpo como espetáculo. Seus aparelhos de demonstração e suas acrobacias são literalmente copiadas pelos pensadores da Ginástica no

século XIX. E é deste conjunto de saberes que a Ginástica científica retira seu conteúdo básico, transformando-o sob a ótica da ciência, ressignificando-o sob a ótica da utilidade, da economia de energia, da moral e da higiene.

Assim, a ruptura entre circo e ginástica se dá sobretudo no que diz respeito aos saberes sobre o corpo e seus usos, mantendo-se por um bom tempo como dois universos paralelos e distantes. No entanto, de acordo com Ontañón (2012;2016), mais recentemente, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, essa distância tem sido superada por muitos colegas que têm procurado os seculares conhecimentos do circo para enriquecerem suas aulas, como veremos mais adiante. Esse movimento de reaproximação entre Educação Física e circo não apenas enriquece a Educação Física como contribui com a sobrevivência, divulgação e valorização do circo como arte e patrimônio cultural, pois, como dizem Bortoleto e Silva (2017, p.114):

Tornar o circo perene não é uma pretensão prepotente, mas um esforço necessário de todos, das famílias circenses às escolas de circo, das universidades aos governos (municipais, estaduais e federal). É preciso um esforço coletivo visando ocupar as políticas institucionais. E, nos parece que a educação básica, aquela que a maioria dos brasileiros frequentará, tem um fundamental papel, do qual não pode furtar-se. Desse modo, urge a construção de um melhor entendimento sobre o circo contemporâneo e de suas múltiplas formas de educação e expressão entre gestores, instituições e profissionais que atuam na educação básica, deixando as gretas para ocupar espaços mais amplos na formação inicial e continuada dos educadores, e, com isso, fomentando um olhar atento à diversidade artística, que inclua o circo, tal e como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Educação Física tem trazido uma importante contribuição nessa nova página da história do circo, de modo que a semente plantada nos anos 1990 pelos professores Jorge Sérgio Perez Gallardo e Elizabeth Paoliello germinou e produziu alguns frutos. Em 2006 foi criado na FEF/UNICAMP, o Grupo de Estudo e Pesquisa das Artes Circenses (CIRCUS)¹⁴. Coordenado pelos professores Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto e pela Dra. Ermínia Silva. O grupo foi reconhecido pelo CNPq e pela UNICAMP em 2006 (BORTOLETO et al., 2016). O CIRCUS mantém, desde então, uma atividade constante junto à disciplina de graduação “EF962 – Atividades Circenses e Educação Física” e vem desenvolvendo na FEF/UNICAMP estudos, pesquisas, projetos de extensão universitária, eventos, projetos de iniciação científica, orientações de mestrado e doutorado relacionados com as atividades circenses e suas relações com a educação física (BORTOLETO; ONTAÑÓN; SILVA, 2016). Esse foi o contexto em

¹⁴ <http://www.fef.unicamp.br/fef/posgraduacao/gruposdepesquisa/circus/apresentacao>

que fui me constituindo como professor mais atento ao circo e à sua possível contribuição em minha atividade pedagógica, como comentarei a seguir.

1.3. A aventura começa

Ainda que o esporte tenha motivado minha escolha pela Educação Física, ao longo do curso, meus interesses foram mudando. Concluí tanto a modalidade de bacharel em treinamento em esportes quanto a de licenciatura. Mas, ao longo do tempo, fui me encantando cada vez mais com a área pedagógica. Ingressei no mestrado na Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP logo após a graduação. Durante o mestrado, e por causa do meu envolvimento com a pedagogia de Celestin Freinet, realizei minha pesquisa em uma escola que seguia essa pedagogia, mais especificamente sobre a roda de conversa¹⁵, que é um dos instrumentos pedagógicos utilizados nessa escola. Até hoje, tanto a pedagogia Freinet quanto a roda de conversa estão muito presentes em minha prática pedagógica.

Uma das minhas motivações para cursar o mestrado foi o interesse em me aprofundar teoricamente no campo da educação, de forma que, terminado o curso, me comprometi totalmente com essa área. Abracei a carreira de professor de Educação Física após o mestrado e, desde então, trabalhei com diversas faixas etárias do ensino fundamental I e II e do ensino médio em escolas da rede particular e pública. Na rede pública, trabalhei em escolas da rede municipal, estadual e federal.

Por aproximadamente 10 anos me dediquei exclusivamente à escola. Passadas as dificuldades iniciais da carreira e com uma prática pedagógica mais consolidada, inspirado por Paulo Freire (1996, p.69), senti o impulso de me aventurar por novos caminhos:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Sendo uma aventura, eu não tinha muitas certezas além da convicção de que o caminho só faria sentido se nele estivesse visceralmente presente a minha prática docente. Nessa aventura do espírito que é o aprender, o doutorado era uma possibilidade. Como durante o meu curso de mestrado me ative às questões mais amplas da área da educação, pensei que

¹⁵ CHIODA R. A. A roda de conversa e o processo civilizador. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, Campinas/SP, 2004.

durante o doutorado seria interessante fazer o movimento de olhar para a especificidade da minha prática pedagógica enquanto educador físico, por isso decidi pela FEF.

Porém, durante esses anos todos que estive afastado da Universidade, muita coisa havia mudado na faculdade. Vários professores haviam se aposentado e novos docentes ingressado. Dessa forma, resolvi me matricular em um curso de especialização denominado “Educação Física: Fundamentos teóricos e prática profissional na escola”, oferecido pela FEF/UNICAMP em 2010. No curso de especialização pude conhecer o Prof. Dr. Marco Antônio Coelho Bortoleto a partir de uma disciplina por ele ministrada e que apresentava o diálogo entre ginástica e o circo. Essa foi a primeira vez que pude ver de forma sistematizada uma proposta de incluir o circo como conteúdo da Educação Física escolar.

Esse contato, ainda que breve, foi bastante rico e provocador e me fez ver no circo um enorme potencial educativo e conforme eu o estudava, encontrava fundamentos de que para além dessa alegria e ludicidade que a prática circense nos remete quase de imediato, também existe um potencial educativo. Um potencial que começava a ser analisado, sistematizado e defendido pela Educação Física (FOUCHET, 2006; INVERNÓ, 2003). As atividades circenses são pautadas na autossuperação e na cooperação enquanto que a grande maioria dos demais componentes curriculares da Educação Física estão relacionados às atividades competitivas.

1.4. Lançar-me ao ar

O interesse pelo circo foi tanto que, mesmo sem uma formação inicial ou um tempo maior de vivência com essa prática, passei a buscar conhecimentos e quase de imediato repassá-los aos meus alunos. Rapidamente fui me aproximando dos estudos realizado pelo Prof. Marco Bortoleto e pelo CIRCUS e, quando vi, já havia um projeto de doutorado com o propósito de conhecer melhor essa área da Educação Física, me arriscando como um trapezista ao soltar a barra e lançar-me ao ar em busca das mãos do parceiro de cena. Pouco a pouco me vi envolvido por um elemento essencial e inerente ao próprio circo: o risco.

Às vezes o risco é simbólico (a queda da bola do malabarista ou ainda o comportamento desequilibrado do *clown*), mas o risco que se corre na cena é, na maior parte do tempo, real e vital, colocando em causa a integridade física do artista. A vida é colocada em jogo na cena, e a morte - para ser conjurada? - é verdadeira e frequentemente convocada. (GOUDARD, 2009, p.25)

Na busca por me reinventar como professor, encarei o risco de aventurar-me em algo que não dominava, estudando para poder ensinar circo na escola. No entanto, descobri que

nessa aventura eu não estava só. De fato, os estudos realizados pelo CIRCUS e por outros colaboradores que fui tomando conhecimento mostram que um crescente número de profissionais da Educação Física já vinha se aproximando das atividades circenses em busca de renovação para suas aulas, para muitos desgastadas e com pouca capacidade de motivar seus alunos (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012)¹⁶

De acordo com Bortoleto (2011a), a busca pela constante inovação e renovação de nossas práticas pedagógicas é algo imprescindível e isso parece estar motivando esses profissionais, assim como motivou a mim mesmo. Todavia, por “arriscar-se” e “aventurar-se” não quero fazer uma apologia à leviandade. Assim como no circo o trapezista arrisca-se, mas dispõe da rede e outros recursos de segurança, também é fundamental que nos lancemos a essa aventura com a sensatez e com a profundidade indispensáveis. No entanto, quer seja pela dificuldade em acessar a bibliografia¹⁷ especializada ou por falta de formação adequada, temos observado que muitos docentes que se lançaram a uma experiência pedagógica com o circo atuaram de forma praticamente intuitiva, sendo motivados por uma afinidade pessoal com o assunto. Essas ações geralmente pautam-se em experiências pessoais, sem contar com a segurança e o rigor metodológico necessários, o que pode gerar problemas não apenas de ordem pedagógica, mas inclusive de integridade física (BORTOLETO, 2011a). Uma experiência pedagógica sem o devido conhecimento pode empobrecer o potencial educativo das atividades circenses, como nos adverte Bortoleto (2011a, p.45-46):

Quando optamos por um discurso frágil, carente de pesquisa e dedicação, estamos expostos ainda ao risco de uma abordagem restritiva, que apresenta uma caricatura das atividades circenses nas aulas de Educação Física e que não permite contextualizar o conteúdo proposto considerando a complexidade das Artes do Circo, em suas dimensões históricas, artística, estética, filosófica, técnica, etc.

Para além da prática dos seus gestos específicos, é fundamental trabalharmos o circo em seu contexto artístico, histórico e cultural. Sendo uma linguagem artística, o circo nos possibilita uma educação estética, despertando nos estudantes a sensibilidade para vivenciar e apreciar um pouco desse riquíssimo universo cultural. Foi com essa convicção que dei início a uma jornada docente composta por diferentes cenas, atos, capítulos e experiências. Analiso essa

¹⁶ *“Foi a partir de 1990 que as publicações referentes às atividades circenses surgiram em maior número, seja em forma de livro, seja em forma de artigos, dando início a um debate mais abrangente acerca da sua presença no âmbito escolar.”* (ONTAÑÓN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012, p.162)

¹⁷ Se a falta de bibliografia era um obstáculo há uns anos atrás, essa já não é a realidade, atualmente encontramos um grande número de publicações tratando da relação circo e Educação Física (ONTAÑÓN, DUPRAT e BORTOLETO, 2012). Considerando que sendo este levantamento de 2012, hoje o número deve ser ainda maior.

jornada a seguir, buscando revelar a construção de um saber fazer pedagógico próprio, mas que pode contribuir com outros profissionais que também desejam aventurar-se pelos saberes circenses.



"Malabarista con aros" Blasco Mentor 1986

*A experiência que passa de pessoa a
pessoa é a fonte a que recorreram todos
os narradores.
Walter Benjamin¹⁸*

¹⁸ BENJAMIM W. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política** Ed. Brasiliense, 3ª Ed. São Paulo, 1987 p.205

2. NARRATIVAS DA ESCOLA

Como foi dito, é de fundamental importância que ao tratarmos das atividades circenses, trabalhemos de forma contextualizada, ou seja, considerando o caráter expressivo-artístico dessas atividades, bem como seus aspectos históricos e culturais, para que possamos explorar todo o potencial educativo dessa prática secular, como esclarece Bortoleto (2011a, p.47):

Por mais que façamos distinção entre ensinar circo (para nós, este é dever das escolas especializadas para pessoas que desejam se tornar artistas) e desenvolver as “atividades circenses”, por considerá-las parte do patrimônio cultural e, portanto, da cultura corporal (que é o que os professores de Educação Física fazem), nossa intervenção não pode isolar ou desconsiderar o contexto histórico e cultural próprio do circo.

Assim, quando iniciei minhas experiências com esse conteúdo, fiquei pensando em como começaria o trabalho com os alunos. Pensei que seria interessante propor uma atividade especial que desencadeasse esse processo, que despertasse a curiosidade dos estudantes, que os motivasse a conhecer mais esse universo cultural, já que nem todos os estudantes já tiveram a oportunidade de frequentar um circo. Chamei esse momento do processo educativo de evento disparador.

2.1. Evento disparador

O evento disparador pode ser uma atividade realizada com os alunos onde eles assistem a um filme, a um vídeo de uma apresentação circense ou qualquer atividade que possa cumprir a função de apresentar o assunto e ao mesmo tempo estimular os estudantes a conhecerem mais sobre o tema. Se é para apresentar, tem que ser uma atividade que tenha uma profunda relação com o universo cultural que será trabalhado. E, se é para estimular, é preciso que seja algo prazeroso e bonito, além de ser aconselhável que seja uma atividade que fuja da rotina.

Esse recurso pode ser utilizado com qualquer conteúdo a ser trabalhado, não somente com as atividades circenses. Podemos convidar uma academia de *Kung-fu* para fazer uma apresentação na escola, ou um mestre de capoeira para realizar uma roda ou, ainda, podemos levar os estudantes para assistirem a uma partida de um esporte coletivo. No caso dos

circos, quando estes visitam uma cidade, geralmente oferecem sessões exclusivas para escolas com desconto, o que pode ser uma oportunidade a ser aproveitada.

Como disse, o evento disparador pode ser qualquer atividade que caiba em nossa criatividade e que dispomos de condições favoráveis para realizá-la. No meu caso, em alguns momentos, tive a sorte de levar um espetáculo para a escola. Sorte porque por vários motivos, como indisponibilidade de agenda dos artistas, isso nem sempre é possível. Também considero que tive sorte porque os espetáculos que tive a oportunidade de levar para escola eram de grande qualidade e que me ajudaram a mostrar o circo em toda a sua beleza e complexidade aos estudantes, e é preciso considerar que nem sempre conseguimos encontrar espetáculos de qualidade. Por fim, também digo sorte porque levar um espetáculo de qualidade para a escola costuma custar caro e nem sempre a escola dispõe desse valor. Nas vezes em que consegui levar espetáculos para a escola foi como resultado da união de vários fatores, em outras palavras, por sorte. Mas não apenas sorte, uma vez que também houve empenho de minha parte para que isso fosse possível.

Algo que me ajudou a ter essa “sorte” foi minha participação no grupo CIRCUS. Através da minha participação neste grupo, pude conhecer diversos artistas que também eram membros do grupo, o que me permitiu negociar um valor mais acessível para os espetáculos. Isso foi possível não só pela amizade, mas também porque os artistas sabiam da minha intenção de incluir o espetáculo como parte do meu trabalho pedagógico.

Mas, ainda que o professor não tenha acesso a uma grande quantidade de artistas como eu tive, artistas circenses podem ser encontrados em qualquer cidade. Procurar conhecer quem são esses artistas e fazer contato pode ajudar muito. Me parece que o trabalho se torna ainda mais rico se o professor levar esses artistas para a escola, pois isso faz com que o trabalho se relacione com a vida para além da escola.

Outra coisa que me ajudou a desenvolver minhas atividades foi perceber o momento certo de sugerir o espetáculo. Geralmente as escolas organizam algumas atividades especiais em outubro para a comemoração do dia das crianças. Era justamente nesse momento que eu sugeria a contratação dos espetáculos. Fazia isso deixando claro para a direção e equipe de professores que tinha o objetivo de trabalhar com o circo e que o espetáculo me serviria como introdução para esse trabalho. Eu dispunha de reconhecimento por parte da direção da escola e dos colegas, que sabiam do meu compromisso e sabiam que, de fato, eu aproveitaria a oportunidade para enriquecer meu trabalho pedagógico. Portanto, é importante salientar que se o trabalho a ser realizado posteriormente não for de qualidade, esse argumento pode perder a credibilidade para os anos seguintes. Assim como é importante se ater à qualidade do

espetáculo, pois não se trata de uma atividade com um fim exclusivo para as aulas de Educação Física, mas muitas vezes envolve outras atividades desenvolvidas pela escola. No meu caso, tratava-se de uma atividade cultural de comemoração do dia das crianças que seria apresentada para toda a escola e para a qual a escola havia investido grande recurso financeiro. Portanto, o espetáculo deveria trazer um retorno à altura do investimento.

2.2. Roda de conversa

Depois do evento disparador, eu realizava uma roda de conversa com o objetivo de introduzir o tema e verificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o circo e as artes circenses. É importante dizer que, para mim, a roda de conversa é um elemento importantíssimo e que deve estar presente em toda aula. Sempre inicio as aulas com uma roda de conversa, introduzindo o tema a ser trabalhado e termino com uma avaliação rápida do que foi discutido, que às vezes serve para introduzir a próxima aula.

Considero as rodas de conversa importantes momentos de interação entre professor e aluno. Nas rodas de conversa todos sentam em círculo para dialogar, de forma que esse recurso pode ser utilizado com variados objetivos pedagógicos (WARSCHAUER, 2002). A roda é o momento em que os estudantes expõem suas experiências pessoais, tiram dúvidas, debatem algum assunto relacionado com o tema do dia ou simplesmente transmitem avisos e combinados importantes para o grupo. Todos têm direito de fala mediante a solicitação da palavra e mediante a concessão da palavra pelo professor, que é o mediador desse momento. Isso faz com que a roda também tenha um importante caráter social, como pude constatar em estudo anterior:

[...] A maneira como todos se sentam em círculo e no chão informa uma participação simétrica de todos os membros da roda, ainda que a professora tenha a função de mediadora do processo de participação. Deste modo, todos os alunos consideram a si mesmos e a seus colegas como integrantes com o mesmo direito de participar de todas as deliberações da roda e, conseqüentemente, se veem como componentes de um coletivo, já que como foi dito a roda tem uma função integradora importante nesse contexto. (CHIODA, 2004, p.72)

Não vou me ater profundamente à roda de conversa, já que fiz isso no estudo supracitado. No entanto, vale dizer que no caso das aulas de Educação Física, a roda de conversa ganha uma importância ainda maior. Como a maior parte das atividades são em movimento, a interação entre professor e estudante, na maioria das vezes, acontece no calor da atividade.

Assim, a roda é um momento onde paramos e podemos refletir e debater sobre algumas questões de maneira um pouco mais tranquila e profunda.

Mas, voltando à nossa narrativa, essa roda de conversa inicial, que muitas vezes durava a aula toda, tinha o objetivo específico de introduzir o circo e verificar o conhecimento que os estudantes tinham sobre o assunto. Para tanto, eu começava com perguntas como: Gostaram do espetáculo? O que vocês mais gostaram? Já tinham visto algo parecido antes? Onde? Vocês conhecem o circo? Quem já foi no circo? O que vocês viram no circo? O que tem lá? O que vocês acham que o circo pode ter a ver com nossas aulas?

Nessa conversa inicial, eu apresentava imagens que se relacionavam com cada grupo de modalidades circenses¹⁹. Essa roda, portanto, não apenas me ajudava a introduzir o assunto, como também me ajudava a organizar o planejamento de ensino a partir daquilo que os estudantes já conheciam sobre o circo e do que não conheciam.

2.3. Vivências práticas

Depois da roda de conversa, eu iniciava o trabalho de vivências práticas das modalidades circenses. Em minhas aulas não consegui explorar todas as modalidades, apesar de ter explorado um pouco de acrobacias, a modalidade que eu mais desenvolvi com os alunos foram os malabares.

Me ative a essa modalidade por duas razões. A primeira delas é porque minhas experiências foram vivenciadas em uma realidade de escola pública, ou seja, com um número alto de alunos e sem muito recurso material disponível. Além disso, como já foi dito, não sou um especialista em circo e tinha uma limitação de formação para trabalhar com esse conteúdo.

¹⁹ Sigo aqui a classificação proposta por Duprat e Bortoleto (2007, p.178):

Classificação das modalidades circenses de acordo com as ações motoras gerais

1) Acrobacias

1a) Aéreas - Diferentes modalidades de trapézio, tecido, lira, quadrante, corda.

1b) Corpóreas - De chão (solo), duplas, trios e grupos, banquinhas, mastro chinês, contorcionismo, jogos icários.

1c) Trampolim - Trampolim acrobático; mini-tramp; báscula russa; maca russa.

2) Manipulações

2a) De objetos - Malabares (bolas, claves, devil stick, diábolo, caixas, com fogo), swing (claves e bastões), tranca, contato, ilusionismo, prestidigitação, mágica, faquirismo, fantoches e ventriloquia.

3) Equilíbrios

3a) De objetos - Claves, bastões, antipodismo.

3b) Sobre objetos - Perna-de-pau, monociclo, arame, corda bamba, bicicleta, rolo americano (rola-rola).

3c) Acrobáticos - Paradismo (chão e mão-jotas), mão a mão (duplas, trios e grupos), jogos icários.

4) Encenação

4a) Artes corporais - Arte cênica, dança, música.

4b) Palhaço - Diferentes técnicas e estilos.

Portanto, comecei pelos malabares porque foi justamente o conteúdo que mais tive acesso na disciplina de especialização e o que possui um número maior de material disponível para pesquisa, como livros e tutoriais em vídeo²⁰. Além disso, é uma modalidade em que os materiais são de fácil acesso, tendo inclusive bibliografias sobre a construção de objetos com materiais alternativos (sucatas, recicláveis, etc.), como indicam diferentes autores. É possível encontrar referências ao assunto nas obras *Construção de malabares passo a passo*, de Márcio Parma e Daniel de Carvalho Lopes, em *Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses*, de Marco Antonio Coelho Bortoleto e *Artes Circenses: no âmbito escolar*, de Rogério Mallet Duprat e Jorge Sérgio Perez Gallardo.

Conforme sugerem Duprat e Bortoleto (2007), iniciei o trabalho com a manipulação de lenços de tule. A movimentação dos malabares é difícil de ser realizada logo de início, portanto o trabalho com os lenços de tule pode ajudar a compreender melhor os movimentos. Por ser um material leve e fluido, os lenços possuem um tempo de queda maior, o que permite realizarmos a movimentação de forma mais lenta se comparada ao uso bolinhas, por exemplo. Além disso, o tule é um material com apelo visual, sobretudo se providenciarmos os de cores bem vivas. Logo, além de ter um efeito estético, o tule nos permite uma boa visualização e compreensão do movimento.

Portanto, é importante reforçar que é pedagogicamente interessante que os lenços sejam de tule colorido e de preferência com cores bem vibrantes. Em uma oportunidade, pela impossibilidade de fazer a compra do material, encomendei o material com a escola e foi comprado tule branco. Nessa ocasião, observei que por se tratar de um material bem fino, essa cor dificultava bastante sua visualização no ar.

Além da visualização, é importante dizer que a cor é um importante elemento pedagógico e estético, ressaltado por vários pensadores como a pedagoga italiana Maria Montessori²¹ (DATA). Quando distribuímos os lenços de tule colorido é comum que os alunos queiram escolher o lenço segundo suas cores preferidas. Mesmo “perdendo” um tempo com isso, recomendo que as preferências dos alunos sejam respeitadas. Escolher a cor pode parecer pouco importante, mas essa simples escolha alimenta o caráter lúdico e estético da aula. Sendo

²⁰ Vale destacar o DVD Didático JOGOS DE MALABARES – LENÇOS. Coleção Pedagogia das Atividades Circenses. Elaborado pelo CIRCUS em Parceria com a empresa JR Malabaris, 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Z5xWeVNWKqA>>. Acesso em: 19 dez de 2017. Os canais do youtube MALABARIZE-SE. Produzido por Lucas Gardezani Abduch. Disponível em <<https://www.youtube.com/user/lucasgabd>>. Acesso em: 03 de jan de 2018. E também o TIENDA MALABARES. Produzido por Alfredo Zavala. Disponível em <<https://www.youtube.com/user/malabarestv>>. acesso em: 03 de jan de 2018.

²¹ <https://larmontessori.com/maria-montessori/> acesso em 26 de abril de 2018.

o circo uma arte, considero importante manter a coerência com esse contexto em todos os detalhes possíveis.

Uma última reflexão sobre o material é que o tule é vendido por comprimento e é necessário que, após a compra, o recortemos do tamanho desejado. Eu utilizei as medidas de 60 cm x 60 cm, proposta por Parma e Lopes (2016, p.32). Por fim, é importante dizer que, com o tempo, acabei dividindo as vivências práticas, para efeitos didáticos e de planejamento, em três grupos: as atividades exploratórias, os jogos circenses e os cantinhos malabarísticos.

2.4. Atividades exploratórias

As atividades exploratórias são o que o nome sugere: atividades cujo objetivo é explorar o material, a movimentação e o tempo de voo do material. Iniciamos esse grupo de atividades com a exploração do material. É preciso que os estudantes conheçam bem o material novo. Por vezes, ao pegarem o lenço, os estudantes brincam amarrando o lenço na cabeça ou na testa, fazendo de véu de noiva, fazendo saia e outras brincadeiras.

Minha experiência mostrou que, além de saciar a curiosidade inicial, essa exploração torna a aula mais lúdica e promove uma maior afinidade da criança com o material. O que eu procurava fazer era entrar no jogo delas: *“Olha o que ela tá fazendo! O que mais dá para fazer?”*. Ou seja, incluía esse momento como parte da exploração do material potencializando a ludicidade. Só é preciso tomar um certo cuidado, pois o material é frágil e pode estragar com uma certa facilidade. Mesmo sendo relativamente barato, necessitamos de uma grande quantidade de material e, por vezes, não dispomos desse recurso com tanta frequência. Entretanto, como esse momento fazia parte da aula e eu estava junto dos alunos nesse jogo, se algum estudante extrapolasse a brincadeira e eu necessitasse chamar sua atenção, isso não geraria um constrangimento nos demais alunos ou uma sensação de que a exploração era proibida. A ideia era deixar claro que era apenas uma situação isolada e o estudante, percebendo isso, retomava a atenção na atividade.

Após os estudantes estarem relativamente familiarizados com o material, realizávamos em grupo, organizados em círculo, mas individualmente, alguns movimentos bem simples, como:

- Lançar e pegar com a mesma mão;
- Jogar com a direita e pega com a direita;
- Trocar de mão;
- Jogar com a esquerda e pegar com a esquerda;

- Jogar com a direita e pegar com a esquerda. Jogar com a esquerda e pegar com a direita alternando as mãos sem segurar o lenço por muito tempo em uma única mão, só o suficiente para o próximo lançamento e sem deixá-lo cair;

Realizávamos também alguns movimentos simples com atividades envolvendo palmas²², como:

- Lançar e pegar após uma palma;
- Lançar e pegar após duas palmas;
- Lançar e pegar após três palmas;

Após esses movimentos, eu propunha alguns movimentos envolvendo palmas e giros completos, como:

- Lançar e pegar após três palmas e um giro de 360°;
- Lançar e pegar por debaixo de uma das pernas após uma palma e um giro de 360°;
- Lançar e pegar após o maior número possível de palmas;

Mantive essa atividade no grupo de atividades exploratórias, mas é importante considerar que ela sai um pouco desse contexto exploratório já se aproximando de um contexto de jogo, pois traz um contexto de desafio: *“Agora nós vamos fazer um desafio, cada um conta quantas palmas consegue dar antes do lenço cair no chão”*.

Nessa atividade é comum os estudantes embolarem o lenço na tentativa de conseguirem lança-lo mais alto e terem mais tempo para baterem mais palmas, o que, no entanto, não acontece, já que o lenço acaba caindo mais rápido. Mas vale ressaltar que é importante que a criança descubra isso por conta própria, já que o objetivo da atividade é compreender o tempo de queda do objeto, como nos orienta Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011, p.20):

A mediação do professor deve ser feita de forma que o aluno tenha que encontrar respostas às diferentes propostas dadas. Deve-se evitar entregar ‘tudo pronto’ ao aluno, para que ele não apenas realize o que foi proposto, mas sim, possibilitar ao aluno que pense nas melhores formas de resolver os problemas que a situação oferece.

No entanto, caso os estudantes demorem para descobrir sozinhos como o objeto se comporta estando todo “embolado”, podemos dar uma pista dizendo: *“Gente, olha como ele tá*

²² Durante essas atividades, eu sempre lembrava: *“Joga e pega, com a mesma mão”*; *“Joga com a direita e pega com a direita”*; *“Troca de mão”*; *“Joga com a esquerda e pega com a esquerda”*; *“Joga com uma e pega com a outra”*; *“Joga com a direita e pega com a esquerda, joga com a esquerda e pega com a direita”*;

fazendo, vocês acham que isso ajuda ou atrapalha? Por quê?”. Esse tipo de intervenção é importante não apenas para ajudar os estudantes em questão, mas também para que a turma toda possa refletir sobre a situação, já que entender o tempo de queda do objeto também é objetivo desse grupo de atividades, perguntamos aos alunos quantas palmas eles conseguiram bater.

No início, eu perguntava para cada aluno, individualmente, quantas vezes ele havia conseguido bater palmas. Meu intuito com as perguntas individuais era demonstrar interesse pelo desempenho de cada aluno, mas essa forma de proceder acabava por gerar comparação e disputa entre os estudantes, tirando o foco do movimento em si. Alguns estudantes, nesta disputa com os colegas, mentiam sobre o resultado. Então, para não constranger ninguém, mas apenas para identificar alguns parâmetros de desempenho do grupo, comecei a fazer perguntas de forma coletiva, como: *“Quem fez até cinco?”*, *“Quem fez até dez?”*, *“Quem fez mais que dez?”* e assim por diante. Mas, ainda assim, ocorriam comparações. Então, passei a não fazer mais perguntar sobre o número de vezes que foi possível bater palmas, mas apenas a estimular que qualquer que fosse esse número, que eles buscassem superá-lo pouco a pouco: *“Agora nós vamos fazer de novo e você vai tentar fazer mais do que você mesmo, então se você fez cinco, agora você vai tentar fazer no mínimo seis, então vá lá!”*. E, no final, eu perguntava: *“Quem conseguiu se superar?”*.

É importante dizer que o uso do tule tem algumas desvantagens. Apesar de ser leve e fluido e essa característica facilitar o aprendizado do movimento dos malabares, já que seu tempo de queda é maior que outros materiais, principalmente se compararmos como o das bolinhas, se realizarmos as atividades com esse material em local aberto, teremos algumas dificuldades com o vento. Um local fechado seria ideal, pois a atividade não ficaria sujeita às intempéries. Mas, se não for possível realizar as atividades em um local fechado em dias que o vento está mais forte, podemos tomar algumas medidas que facilitam o uso do tule mesmo nessas condições. Por exemplo, é possível dar um nozinho no lenço, colocar uma tampinha de garrafa PET no centro do lenço e dar um nó, ou uma pedrinha, conforme for a força do vento. Esses recursos também podem ser utilizados como intermediários entre o tule e outros materiais mais pesados, como uma bolinha de jornal, já que eles aceleram a queda do lenço em relação ao tule aberto.

Além das atividades exploratórias individuais, podemos realizar atividades exploratórias em duplas. Por exemplo, ao pedir para que os estudantes escolham um colega como dupla e se posicionem frente a frente, podemos propor a seguinte atividade:

- Lançar o lenço para o alto e trocar de lugar com o colega, pegando o lenço lançado por ele e vice-versa;
- Lançar o lenço para o alto, ir até mais ou menos a metade da distância que separa os componentes da dupla, cumprimentar o colega da dupla batendo as duas mãos espalmadas e voltar ao lugar de origem recuperando seu próprio lenço;
- Pedir que cada dupla pense em outras formas de usar o lenço, com outros movimentos que incluam troca de lenços ou de lugares entre seus componentes.

Posteriormente podemos pedir aos alunos que façam as mesmas atividades em quartetos, reunindo duas duplas:

- Lançar o lenço para o alto e trocar de lugar com o colega do lado direito pegando o lenço lançado por ele, de modo que o quadrado se “mova” no sentido anti-horário;
- Lançar o lenço para o alto, ir até o que seria o centro do quadrado, cumprimentar todos os colegas batendo as mãos espalmadas e voltar ao lugar de origem com cada um recuperando seu próprio lenço;
- Pedir que cada quarteto pense em outras formas, com outros movimentos, para realizar atividades trocando de lenço e/ou lugar com os colegas.

Para concluir, as reflexões sobre as razões da minha escolha por iniciar o aprendizado dos malabares com os lenços de tule revelam que por todas as suas características, esse material permite assimilar de maneira facilitada o movimento de cascata dos malabares. No movimento de cascata, as bolinhas cruzam no ar na altura dos olhos. Para realizar esse movimento é preciso pedir que, em duplas e lado a lado, ou seja, abraçados, os alunos realizem o movimento com dois e depois três lenços, como descrito a seguir:

- Cada aluno deve ter um lenço na mão, sendo um aluno com o lenço na mão direita e o outro com o lenço na mão esquerda. O aluno com o lenço na direita inicia o movimento lançando o lenço de modo a cruzar a frente da dupla e o colega do lado lança o lenço da mão esquerda recuperando o lenço lançado pelo colega e vice-versa (é importante que nesta atividade os colegas troquem de posição);
- O aluno da direita da dupla mantém dois lenços na mão direita enquanto o aluno da esquerda permanece com um lenço na mão esquerda. O aluno com os lenços na mão direita inicia o movimento lançando o primeiro lenço de modo a cruzar a frente da dupla, o colega do lado lança o lenço da mão esquerda recuperando o lenço lançado anteriormente por seu colega. Em seguida, o colega da direita lança o segundo lenço e recupera o lenço lançado pelo colega e o movimento continua

cíclico, constituindo-se assim no movimento de cascata (é importante que nessa atividade os colegas troquem de posição e que os três lenços sejam de cores diferentes para facilitar a visualização).

Chegando, em seguida, ao movimento de cascata individual, onde são propostas as seguintes atividades:

- Propor o movimento de cascata individualmente com dois lenços
- Propor o movimento de cascata individualmente com três lenços

Apesar de ter chamado essas atividades de exploratórias, elas vão muito além de atividades introdutórias como o nome pode sugerir. Elas iniciam pela exploração simples do material, mas podem chegar a um movimento específico dos malabares, como a cascata. Ainda que realizemos atividades em duplas e quartetos como foi sugerido e exploremos o potencial educativo dessas atividades e as relações que daí possam surgir, essas atividades também nos conduzem à movimentação específica dos malabares. A mesma lógica sequencial de atividades pode ser realizada com outros materiais, como as bolinhas.

Porém, com as bolinhas é preciso tomar um cuidado maior do que nas atividades com lenços. Em primeiro lugar porque as bolinhas são um pouco mais caras que os lenços e estouram com facilidade com o uso inadequado²³. Além disso, se forem produzidas pelos próprios alunos, elas têm um tempo de produção demorado, o que torna sua reposição algo não tão simples. Mas, o mais importante é o cuidado que os estudantes devem ter com os colegas, porque a bolinha é pesada e pode machucar. Geralmente, quando inicio o trabalho com as bolinhas converso com os estudantes sobre o cuidado que eles devem ter com esse material: *“Gente, agora nós vamos trabalhar com as bolinhas e elas estragam fácil, se não souber jogar e ela também machuca. Então, é pra usar do jeito certo. Se jogar muito alto, ela vai estragar, porque ela estoura e aí não vai ter bolinha pra todo mundo. Pelo mesmo motivo é pra ter o cuidado de não pisar nela. E não é pra brincar de jogar um no outro, porque ela é pesada e machuca.”*

A motivação dos alunos ao trabalharem com as bolinhas é ainda maior do que ao trabalharem com os lenços. Entretanto, por ser um objeto mais conhecido, muitas vezes os estudantes se dispersam criando outras brincadeiras e a estratégia de “entrar no jogo deles”, como a utilizada com os lenços, pode não dar certo. São muitos os estímulos para a dispersão,

²³ Me refiro aqui a uma bolinha confeccionada artesanalmente bexiga e preenchidas com uma semente chamada painço (PARMA; LOPES, 2016), mais adiante falaremos sobre a construção de materiais, mais especificamente das bolinhas.

como ficar chutando a bolinha um para o outro, como no futebol, ou tentar acertar a bolinha no aro de basquete. Mesmo conversando no início do trabalho, algumas turmas arremessam a bolinha bem para o alto, o que acaba por estourá-la ao cair no chão ou, ainda, jogam a bolinha propositalmente nos colegas. Podemos adotar algumas estratégias para buscar superar esse problema. Uma delas é construir as bolinhas com os alunos por que, dessa forma, os estudantes desenvolvem uma outra relação com o material, cuidando melhor do mesmo. Porém, com turmas mais difíceis, essa estratégia pode ser ineficiente. Creio que a melhor estratégia é estabelecer uma relação de empatia e confiança com a turma antes de iniciar o trabalho com as bolinhas. Se for necessário, utilizar um maior número de aulas estabelecendo um clima mais seguro antes de introduzir esse material.

Na verdade, essa estratégia é importante não apenas para o trabalho com as bolinhas, já que o circo demanda essa confiança o tempo todo. Torna-se complicado, por exemplo, trabalhar acrobacias sem um clima de segurança. Mas, no caso das bolinhas, apesar dessa dificuldade relatada, vale a pena a insistência, pois, como disse no início, esse material gera um grande encantamento e motivação nos estudantes.

A bolinha é mais difícil de ser manuseada que o lenço, já que seu tempo de queda é bem menor. Mas, apesar disso, ela permite maiores possibilidades e mais desafios que o lenço e, talvez por isso, os estudantes se sintam tão motivados com atividades que envolvam o uso da bolinha.

Recomendo que uma mesma atividade seja repetida várias vezes antes de se passar para a próxima atividade. Recomendo, ainda, que nas atividades que envolvem o lançamento da bolinha de uma mão para a outra, se faça o movimento de uma parábola da forma mais regular possível, com a bolinha passando mais ou menos na altura dos olhos. Esse movimento é base para várias execuções posteriores e, se bem realizado, pode facilitar bastante o aprendizado. No mais, como já foi dito, podemos seguir a mesma progressão lógica das atividades realizadas com o lenço até chegarmos no movimento de cascata.

2.5. Jogos circenses

Eu quase sempre iniciava as aulas destinadas ao estudo do circo com algum jogo. Eu procurava escolher um jogo que tivesse relação com a modalidade circense que seria trabalhada para utilizá-lo como introdução ao tema. Os chamados jogos circenses são um recurso pedagógico bastante interessante, pois unem potencialidades do jogo e do circo e na definição de Prodócimo, Pinheiro e Bortoleto (2010, p.169):

Os jogos circenses nada mais são que situações ludomotoras adaptadas ou criadas com base nos movimentos exigidos nas atividades circenses. A vivência das atividades circenses, ao ser colocada em prática por meio dos jogos como recurso pedagógico pretende, em primeiro lugar, se aproveitar do potencial lúdico e motivacional presente nos jogos [...]

Certamente, não se trata de reduzir o trabalho com as atividades circenses a um conjunto de jogos, tampouco de reduzir o trabalho com o conteúdo jogo à sua relação com as atividades circenses. O jogo, assim como o circo, representa uma importante parte da cultura humana, mais especificamente de nossa cultura corporal, o que o torna, por si só, um relevante componente curricular da Educação Física. Entretanto, cremos que a busca por novas pedagogias, como a interação entre o jogo e o circo de forma aprofundada e contextualizada, pode trazer grandes benefícios para o trabalho com ambos os conteúdos como explica Prodócimo, Pinheiro e Bortoleto (2010, p.176):

Entendemos que o aprendizado das artes circenses deve estar presente nas práticas e nos contextos educativos escolares. Aprender o circo pode ser muito mais do que aprender a jogar bolinhas, equilibrar-se em um arame ou divertir-se com série de palhaçadas. Além disso, os saberes circenses também podem ser ensinados por meio dos jogos. Deste modo os jogos circenses apresentam-se como um importante elemento pedagógico, não apenas para as questões corporais, mas também para as questões histórico sociais

Eu diria que, além das questões corporais e histórico sociais, os jogos podem nos ajudar com as questões psicossociais. Geralmente, eu escolhia um jogo para iniciar a aula com o objetivo de aquecer. Contudo, é importante ressaltar que não quero reduzir o conceito de aquecimento a uma questão meramente biológica. Claro que o aquecimento físico também ocorre, já que somos um complexo de fatores, sendo que o fator biológico também nos compõe. Todavia, o que quero dizer com aquecer é, principalmente, buscar construir uma atmosfera agradável, lúdica e prazerosa, preparando o ambiente para o tipo de aprendizado que queremos, pois como reforçam Prodócimo, Pinheiro e Bortoleto (2010, p.168):

Transformar o ambiente de aprendizado em ambiente lúdico facilita à criança o entregar-se ao objeto, sentir-se mais segura para tentar, sem que isso lhe pese de maneira excessiva. [...] O jogo pode também ser usado para desinibir o aprendiz, criando clima favorável para a experimentação sem cobranças. Atividades podem ser elaboradas envolvendo situação de cooperação, trabalho em equipe, tão necessário às atividades circenses, propiciando integração entre o grupo.

Além da bibliografia supracitada, que trata especificamente dos jogos circenses, ainda encontramos material sobre os jogos e exemplos práticos de jogos nas obras *Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses*, volumes 01 e 02, de Marco Antônio Coelho Bortoleto e em *Artes Circenses: no âmbito escolar*, de Jorge Sergio Pérez Gallardo e Rodrigo Mallet Duprat. A título de exemplo, descreverei dois jogos que realizei em minhas aulas para desenvolver o conteúdo das atividades circenses.

Descrição da atividade Escravos de Jó

O primeiro desses jogos, “Escravos de Jó”, merece ser descrito por ser bem representativo do caráter coletivo e colaborativo das atividades circenses. O jogo começa com todos em círculo e ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, ao som da música *Escravos de Jó*²⁴, jogam o lenço para o colega que está ao seu lado. Por exemplo, se for no sentido anti-horário, joga o lenço para o colega da direita e recebe o lenço do colega que está na sua esquerda. O inverso acontece se for no sentido horário.

É difícil para os estudantes entenderem a proposta de imediato e, geralmente, os lenços vão se acumulando em algumas pessoas e outras ficando sem lenço. Outro problema que costuma ocorrer nesta atividade é os alunos começarem a ficar ansiosos em acertar o ritmo e começarem a criticar os colegas, procurando culpados. É importante que nesse momento haja intervenção do professor para ajudá-los a entender que o jogo possui um objetivo que deve ser alcançado coletivamente, de forma que encontrar culpados não é o interesse da atividade. O grupo todo deve assumir a responsabilidade pelo objetivo comum e se organizar para atingir esse objetivo. No entanto, não se trata de dar a resposta para o problema, é importante que o professor respeite esse tempo de entendimento dos alunos e que tenha paciência na mediação, como reforçam Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011, p.20):

A experiência de jogar consiste num estímulo importantíssimo para o desenvolvimento do jogador, pelos problemas que possibilita vivenciar, porém, a consciência das estratégias utilizadas para a resolução desses problemas nem sempre é clara ao jogador, cabendo ao professor essa tarefa de auxiliar o jogador a organizar suas ações e refletir sobre elas. Isso pode ser feito após a realização do jogo, ou durante o mesmo, com o professor mediando a retomada dos passos feitos para que o problema fosse resolvido. Essa intenção pedagógica do professor é o que faz com que o jogo proposto em ambiente educativo se diferencie do jogo praticado em outros ambientes, como a rua, por exemplo.

²⁴ “Escravos de jó, jogavam caxamgá, tira, põe, deixa fica, guerreiros com guerreiros, jogam zig zig zá...”

Uma estratégia interessante para que essa mediação se dê de maneira adequada é trazendo leveza para os erros, rindo e estimulando os estudantes a também rirem de seus “erros”, como quando um aluno acaba ficando com vários lenços a mão. Isso demonstra que não há problema em errar, que isso faz parte do processo e não trazemos um peso exagerado para o erro.

Na verdade, é um grande desafio trabalharmos com atividades de caráter não competitivo, como é o caso do circo e, especificamente, no caso de atividades como “Escravo de Jó”. Se, por um lado, o circo possibilita um trabalho colaborativo muito necessário para a Educação Física, já que a grande maioria das atividades possui caráter competitivo, por outro lado, é um trabalho difícil no início. Nossa sociedade, está predominantemente organizada sob uma lógica competitiva e entender a cooperação é algo tanto complexo quanto necessário.

O que também considero interessante no jogo “Escravos de Jó” é que por estar vinculado a uma brincadeira popular, ele consegue aliar os conteúdos de jogos e circo de forma simbólica. O mesmo acontece com o segundo jogo que eu gostaria de comentar e que se trata de uma adaptação do “Mamãe da rua”.

Descrição do Jogo Mamãe da Rua

Primeiramente, gostaria de comentar algumas atividades que realizo como preparatórias para a realização desse jogo. Apesar dessas atividades não fazerem parte do contexto dos jogos circenses e terem características semelhantes às das atividades exploratórias, acho importante destacá-las aqui porque sempre as utilizo associadas a este jogo. Início a atividade propondo alguns equilíbrios com a bolinha de malabares:

- *“Gente, nós vamos agora, fazer algumas atividades agora equilibrando a bolinha na mão”*. E mostro a mão esticada com bolinha apoiada nas costas das mãos.
- *“A gente vai brincar um pouquinho equilibrando a bolinha sentado. Devagar, levanta, abaixa, vai pra um lado, vai pro outro”*. E faço movimentos equilibrando a bolinha nas costas da mão.
- *“Agora vamos levantar e vamos andar pelo espaço equilibrando a bolinha na mão.”* E deixo que os alunos explorem livremente o material e os gestos de equilíbrio.

Às vezes, esses gestos se tornam difíceis e as bolinhas acabam caindo muito, então, para que isso não desestimule os alunos a continuarem tentando, podemos dar-lhes uma dica

para facilitar o equilíbrio, que é descer um pouquinho os dedos anelar e indicador ou o dedo do meio. Porém, é comum que os estudantes abaixem muito o dedo, o que faz com que prendam a bolinha entre os dedos. É preciso estar atento a isso e orientá-los que, se fizerem dessa forma, não será possível explorar o equilíbrio. Depois que os alunos tiverem um certo controle, podemos fazer o seguinte:

- Os alunos dispostos na lateral da quadra de vôlei atravessam a quadra até a outra linha lateral na maior velocidade possível e sem deixar a bolinha cair.

Nessa atividade é importante orientá-los de que não se trata de uma corrida. Cada aluno deve fazer o trajeto o mais rápido que conseguir, mas sem ficar se comparando aos colegas e sem prender a bolinha entre os dedos. Não se trata de ganhar ou de acertar, mas de explorar o equilíbrio. Depois, podemos passar para o jogo “Mamãe da rua” propriamente dito que, com algumas regras adaptadas, consiste em:

- Os alunos se posicionam na lateral da quadra de vôlei e dois pegadores no centro da quadra. Quando os alunos do centro gritam “mamãe da rua 1, 2, 3”, todos atravessam a quadra até a outra lateral, equilibrando a bolinha e evitando serem tocados pelos pegadores. Ao serem tocados, estes sentam no local onde foram pegos e continuam equilibrando sua bolinha em uma das mãos, enquanto com a mão livre ajudam o pegador tocando nas pessoas que passam ao alcance da sua mão. O jogo continua até todos os alunos serem pegos. Caso algum jogador deixe a bolinha cair, basta pegar a bolinha do chão e o jogo segue normalmente. Caso o jogador em questão for pegador e deixar a bolinha cair, quem for tocado por ele não será considerado pego.

Essa é uma atividade que empolga os estudantes e eles adoram realizá-la. Entretanto, as mesmas advertências do jogo anterior valem para este jogo. Por várias vezes os alunos prendem a bolinha nos dedos para conseguirem fugir do pegador e acabam ficando mais preocupados em serem ou não pegos do que em experimentar o equilíbrio corretamente. Por isso é importante estar sempre lembrando os alunos do objetivo da atividade.

2.6 Cantinhos malabarísticos

Como disse acima, dividi as vivências práticas em três grupos para fins didáticos e de planejamento. Agora tratarei do último grupo: o dos cantinhos malabarísticos. Escolhi denominá-los assim por influência direta da pedagogia Freinet. Como relatei, realizei minha pesquisa de mestrado em uma escola que segue essa pedagogia, na qual também fui professor.

Assim como Paulo Freire, Celestin Freinet é uma importante referência para meu trabalho como professor. A pedagogia desenvolvida por Freinet possui alguns instrumentos pedagógicos característicos de sua prática e um deles é o trabalho em ateliês que, como nos ajuda a definir Laurindo (2013, p.44), é:

[...] Uma forma de organização da sala de aula, com diferentes espaços para que as crianças exerçam atividades diferenciadas ao mesmo tempo e de acordo com suas necessidades e metas.

Desse modo, são preparados na sala de aula alguns espaços com atividades em que o estudante pode optar livremente sobre quando e qual irá realizar. O trabalho com ateliês é algo complexo, que tem a ver com outro instrumento que é o plano de trabalho elaborado pelo próprio aluno semanalmente. Como Laurindo (2013, p.50) nos informa, o ateliê é baseado na invariante pedagógica²⁵ número 7, que diz que “todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa”. Assim, na pedagogia Freinet, o estudante define em quais ateliês vai trabalhar ao longo da semana de acordo com o plano de trabalho que foi por ele próprio elaborado.

Com a popularização da pedagogia Freinet, passamos a encontrar frequentemente a denominação de “cantinhos”, sobretudo na educação infantil. Como meu trabalho, apesar de ser inspirado na ideia dos ateliês, não consistia em uma aplicação do instrumento em toda a sua complexidade original, optei pela denominação de “cantinhos”. Minha inspiração veio daquilo que os ateliês têm de mais essencial, que é, como diz a invariante 7, o fato de que “todos gostam de escolher seu próprio trabalho”.

Os malabares são atividades que exigem bastante concentração e um tempo de dedicação individual para serem realizadas. A relação que se estabelece entre as mãos e os olhos do malabarista com o objeto, com sua textura, seu tempo de queda, a posição de seu corpo no espaço, etc., são todas questões de aprendizado sensorial. Essas questões demandam um tempo de aprendizagem maior. Portanto, dividi as vivências práticas em três grupos de atividades porque considero que cada grupo traz um aprendizado específico e, por isso mesmo, se complementam. Um grupo não prescinde dos outros, pois estes trazem outras relações.

Considero importante que o aluno tenha um tempo de estudo individual com os malabares, tanto quanto considero necessárias as atividades coletivas, colaborativas e lúdicas. Para aprender a executar o movimento com fluidez é necessário que o aluno tenha um tempo

²⁵ As invariantes pedagógicas são 30 princípios desenvolvidos por Celestin Freinet nos quais o pedagogo baseou toda a sua proposta e nos quais ele acreditava que não variavam independente do tempo o lugar onde se desenvolvia a prática pedagógica, daí o seu nome.

sozinho com o objeto e que repita as atividades várias vezes. Os cantinhos malabarísticos foram a forma que encontrei para proporcionar esse momento aos alunos.

O nome já é bem elucidativo, nesses momentos eu distribuía objetos malabarísticos em espaços delimitados espalhados pela quadra e os estudantes, divididos em pequenos grupos, se distribuía nesses espaços. Eu tinha à minha disposição, além dos lenços e bolinhas já citados, quatro aros, seis pratinhos chineses e dois diabolôs. Portanto, além de proporcionar esse aprendizado individual que os malabares requerem, essa também era uma maneira de aproveitar esses materiais. Como eram poucos materiais para turmas grandes, ainda que eu quisesse, não seria possível fazer uma atividade que envolvessem todos alunos ao mesmo tempo.

Nas primeiras aulas em que os cantinhos malabarísticos foram realizados, eu dividia o tempo da aula de modo que todos pudessem passar por todos os tipos de malabares disponíveis. Mas, depois que os alunos já haviam experimentado todos os objetos, por algumas vezes, eu pedia que cada um escolhesse o objeto de sua preferência para se dedicar a ele o tempo que quisesse. Só não era permitido ao aluno ficar ocioso durante a aula. O tempo dedicado ao objeto poderia ser a aula toda, ou dividir o tempo da aula entre outros objetos, conforme desejassem.

Além de possibilitar trocas de informações entre os estudantes, esse método permite que os estudantes desenvolvam uma autonomia do seu aprendizado e proporciona que eles conheçam e respeitem seu ritmo de aprendizado. Afinal, da mesma forma que um determinado aluno poderia conseguir fazer a cascata com três bolinhas em apenas uma aula, outro aluno poderia precisar de duas ou três aulas para desenvolver essa mesma habilidade.

Para finalizar os comentários acerca das vivências práticas, queria rapidamente dizer como organizo esses três grupos de atividades no tempo. Não digo rapidamente porque tenho a intenção de omitir qualquer informação, mas porque tampouco tenho a intenção de, com esse trabalho, produzir uma prescrição de como a atividade deve ser realizada. Os tempos de trabalho, tanto os que se referem a cada grupo de atividades quanto os que se referem a sucessão entre os grupos, são muito relativos. Eles dependem dos objetivos que traçamos para cada turma, do tempo de que dispomos para trabalhar o conteúdo de atividades circenses, do desenvolvimento do aprendizado da turma, etc. Enfim, uma série de fatores estão envolvidos na definição do tempo da atividade. Consciente da particularidade do tempo de trabalho em cada caso, gostaria de explicitar como organizo meu tempo de trabalho no que se refere a estes três grupos de atividades.

Organização das atividades

Início o trabalho com as atividades exploratórias, pois é preciso que os estudantes desenvolvam familiaridade com o objeto e, geralmente, uma aula é o suficiente para se trabalhar exclusivamente com esse grupo de atividades. Se o objeto ou a turma necessitar de mais aulas para trabalhar as atividades exploratórias, sempre inicio a aula com jogos circenses, que não apenas tornam a aula mais lúdica e motivadora, como também ampliam o repertório de manipulação do objeto.

Por fim, começamos o trabalho com os cantinhos malabarísticos, que é o grupo de atividades para o qual disponho de mais tempo, mas sem abrir mão dos jogos circenses, que sempre iniciam a aula pelos motivos já apresentados. As aulas com os cantinhos malabarísticos ainda possuem a subdivisão já descrita acima, começando com a obrigatoriedade de passar por todos os tipos de malabares disponíveis, como em um circuito, para em seguida os alunos decidirem a quais malabares e por quanto tempo irão se dedicar, organizando assim, seu próprio aprendizado.

2.7 Construção de malabares

Quando falei sobre as atividades de malabares com as bolinhas e de como esse material gera uma grande motivação nos estudantes, também disse que essa motivação é tão grande e tão espontânea que, por vezes, acaba atrapalhando o próprio trabalho. Isso porque os estudantes acabam criando vários usos e brincadeiras para o material e não se concentram nas atividades específicas da aula. Também relatei a dificuldade de fazer os alunos entenderem a importância de terem cuidado tanto com o colega quanto com o próprio material. Por fim, disse que a construção desses objetos junto aos estudantes pode ser uma estratégia para resolver esse problema, mas que isso, por si só, não é o suficiente. Em vista disso, vou tratar agora da construção dos objetos de malabares como elemento educativo em si e não apenas como uma estratégia para construir com os estudantes uma outra relação entre eles e o objeto.

O principal argumento para construirmos as bolinhas com os estudantes é a possibilidade de envolvê-los em um elemento importante da cultura circense, a construção do material é algo que faz parte do cotidiano do artista de circo desde sua origem, como afirmam Parma e Lopes (2016, p.14-15):

A fabricação dos instrumentos de trabalho mostra a origem de uma das tradições circenses – o artista de antigamente, mas muitos ainda hoje têm que

saber produzir seus meios de trabalho. Os chamados circenses “tradicionais”, inicialmente, tinham dificuldades para encontrar matéria-prima compatível com os requisitos técnicos, ou mesmo quem soubesse processá-la para confeccionar o equipamento, o que os obrigava que todos os instrumentos fossem fabricados por eles próprios.

Portanto, construir o próprio material é algo que vai muito além das questões práticas e é muito mais do que um estratégia para convencer os alunos a cuidarem do material que eles mesmos produziram. Claro que isso pode acontecer e podemos potencializar essa tomada de consciência pedindo para que os alunos customizem a própria bolinha conforme queiram, ou dizendo que, ao final do trabalho, eles poderão levá-las para casa. Outra questão prática importante é que, assim como era difícil para os circenses, ainda hoje não é tão fácil encontrar esse material para comprar. Atualmente encontramos algumas lojas especializadas, principalmente na internet, mas nem sempre o material circense é barato, ainda mais se considerarmos a grande quantidade de material necessário para uso em aula. Assim, outra grande vantagem é que a construção barateia os custos da atividade.

As bolinhas, por exemplo, são construídas com painço e bexigas. A utilização do painço para o enchimento das bolinhas tem vários benefícios, como o peso do material, o fato de serem arredondadas e não furarem facilmente a bexiga, etc. (PARMA; LOPES, 2016). Todavia, algumas vezes, quando a escola não tinha dinheiro para comprar o painço, eu comprava apenas as bexigas e pedia que os estudantes trouxessem de casa o painço, alpiste, arroz ou o que tivessem. Contudo, isso não é o ideal e, se for possível, não recomendo que se faça dessa maneira, pois como o painço não é muito acessível, a maioria dos estudantes acabam trazendo o arroz, o que deixa a bolinha mais pesada e, por isso, mais perigosa quando lançada em direção a um colega. Além disso, o arroz fura facilmente as bexigas, já que ele possui pontas finas.

Outra vantagem de construir o material junto aos alunos é a economia de tempo, afinal é bem trabalhoso construir sozinho todas as bolinhas necessárias. Por exemplo, para uma turma de 30 alunos, seriam necessárias 90 bolinhas para que cada um utilizasse três bolinhas durante os movimentos. A construção do material de malabares pode, inclusive, possibilitar um aprendizado de ordem técnica, do próprio gesto dos malabares, como novamente nos fundamenta Parma e Lopes (2016, p.16-17):

Este processo abrange – além do conhecimento e o reconhecimento de um determinado equipamento das artes circenses – a compreensão mínima da funcionalidade do mesmo, ou seja, entender a maneira como um aparelho se comporta no ar durante o seu lançamento, se ele executa um giro, a maneira como se dá esse giro, a influência do peso e equilíbrio do mesmo no

lançamento, etc.[...] Assim, a construção, como primeiro contato, já oferece conhecimento prévio das funções, comportamento e objetivos do aparelho, facilitando e estimulando ainda mais sua aprendizagem e domínio técnico.

A construção do material de malabares com os alunos, como vimos, possui grandes vantagens de ordem prática, mas vai muito além disso. Limitar esse processo é desperdiçar o potencial educativo desse momento. Podemos, com a construção, aprender na prática um elemento que faz parte da própria história do circo, além de possibilitar um aprendizado sensorial mais amplo com o objeto. Por tudo isso é que em minha experiência com o ensino das atividades circenses na escola, a construção dos objetos durante as aulas sempre ocupou um espaço importante.

2.8 Apresentação circense

Quando falei sobre o evento disparador, eu disse que procurava fazê-lo, pelas razões já explicitadas e que estavam ligadas ao calendário festivo da instituição, na semana das crianças em outubro e que ele desencadeava todo o trabalho com as atividades circenses que viriam a seguir. Desse modo, iniciava o conteúdo de circo na segunda quinzena de outubro e seguia com ele até o final do ano, totalizando aproximadamente dois meses de trabalho.

A razão principal para as atividades circenses serem o último conteúdo a ser trabalhado no ano letivo era uma composição coreográfica que eu precisava elaborar para ser apresentada em um dia específico, no fechamento do ano letivo, em que a escola era aberta aos pais. Assim, eu aproveitava o trabalho com o circo para poder preparar essa apresentação. Isso não quer dizer que o motivo da escolha por trabalhar atividades circenses na escola foi procurar algo que pudesse resultar em uma apresentação no final de ano. Minha escolha pelo trabalho com o circo se deu por razões pedagógicas mais sérias, como já foi apresentado anteriormente. O circo não foi o meio encontrado para atingir o fim que era a apresentação de final de ano. O trabalho com o circo e todas as possibilidades pedagógicas que esse conteúdo desencadeava é que eram a finalidade do trabalho, o foco principal.

Porém, como eu tinha que preparar uma apresentação, organizei meu planejamento de modo que as atividades circenses fossem o último conteúdo a ser trabalhado, aproveitando para elaborar uma apresentação como uma finalização do trabalho pedagógico. O circo, sendo uma arte, tem na expressão dessa arte seu maior objetivo. A linguagem artística demanda expressão e comunicação. Dessa forma, elaborar uma apresentação era coerente com o conteúdo que estávamos trabalhando.

Muitas vezes somos impelidos a montar apresentações nas festas juninas ou festas de final de ano para atender a pedidos da direção ou a uma demanda da comunidade. Acontece que, muitas vezes, desvinculamos a apresentação do trabalho pedagógico que estamos realizando. Seguimos um planejamento e uma linha pedagógica até maio, depois paramos o trabalho para pensar na quadrilha e, após as férias, retomamos o trabalho que estávamos fazendo.

Isso não ocorre por descaso ou desleixo, mas sim porque, muitas vezes, não tivemos formação adequada para conceber uma apresentação artística e, muito menos, para integrá-la ao nosso trabalho. É quando chegamos à escola como professores que percebemos que a cultura escolar tem essa demanda. E, com o conhecimento que temos, muitas vezes por meio da memória da época em que éramos alunos, tentamos elaborar uma coreografia para dar conta dessa demanda. Não raro acabamos por reproduzir danças e coreografias tradicionais, como o *“Olha a cobra! É mentira!”*. Essa reprodução, em si, não é um problema, já que a quadrilha é um patrimônio cultural brasileiro, o problema é que esse despreparo do professor faz com que a apresentação fique desvinculada do trabalho. Isso é ruim para nós que interrompemos nossa linha de trabalho e sentimos a apresentação como algo apartado de tudo e, portanto, acabamos por não explorar as possibilidades pedagógicas que esse momento poderia proporcionar.

Essa desconexão entre trabalho pedagógico e apresentações também é prejudicial para os alunos, que não veem sentido nas apresentações e, muitas vezes, acabam se sentindo desmotivados para participarem desses momentos. Não raro observamos atitudes irônicas e de rebeldia em relação à montagem de apresentações, o que torna o trabalho ainda mais difícil. Para mim, o circo se mostrou como uma possibilidade de superar essas dificuldades, me permitindo não só incluir a apresentação como parte do meu trabalho, como também explorar os recursos pedagógicos que esse momento oferece.

A apresentação também se mostrou um excelente instrumento avaliativo. Não por resultar em uma apresentação, já que eu não tinha o objetivo de avaliar uma performance artística. A performance é uma expressão de uma ideia, de um sentimento, portanto não cabe outra avaliação que não seja a avaliação estética, porém, como não tenho formação na área, não me sinto capacitado para realizar esse tipo de avaliação. A apresentação se mostrou como um importante elemento avaliativo principalmente no processo de sua criação, que se deu de modo coletivo e colaborativo entre os estudantes. Através desse processo, eu pude avaliar não apenas o que os estudantes aprenderam do conteúdo específico, mas também o quanto se apropriaram desse conhecimento.

Como eu já organizava meu trabalho sabendo que no final do processo elaboraríamos uma apresentação, o meu olhar já estava atento a esse objetivo desde o dia que o trabalho com as atividades circenses era iniciado. Repito, não porque a apresentação era o elemento principal do trabalho, mas por que, dessa forma, ela seria constituída de maneira mais orgânica e natural, com elementos do cotidiano do trabalho e criados pelos próprios estudantes.

O processo se dava da seguinte forma: nos momentos que exigiam elementos criativos, como nas atividades exploratórias em duplas e quartetos, eu já observava se algo construído ali poderia, futuramente, ser transformado em um elemento da apresentação. Se eu encontrasse algo com essa potencialidade eu anotava. Como por exemplo dois alunos que jogavam o lenço e realizavam uma cambalhota antes de pegar o lenço. Essa informação se tornava uma possibilidade de elemento coreográfico para ser utilizado em nossa apresentação.

Outras possibilidades eram encontradas quando iniciávamos o trabalho nos cantinhos malabarísticos. Como nesse momento os alunos ficavam em pequenos grupos se dedicando por mais tempo aos malabares que eles mesmos haviam escolhido, não era raro que eles, naturalmente, propusessem movimentos em duplas, quartetos, ou com o grupo todo. Quando eu observava essas ideias surgidas naturalmente entre os alunos, também as anotava.

Quando eles, por iniciativa própria, não experimentavam essas possibilidades, era eu quem fazia sugestões de movimentos. Como no momento dos cantinhos malabarísticos a aula não ficava centrada em mim, eu podia circular pelos grupos e tirar dúvidas, observando o que faziam e sugerir coisas novas: *“E se vocês unissem o que os dois estão fazendo?!”,* propunha. Se eu percebesse que o movimento tinha ficado interessante e eles haviam gostado do resultado, eu também anotava. Depois de um tempo, eu tinha anotado em meu caderno diversas possibilidades de gestos que eles mesmos haviam produzido durante as aulas, mas tudo de forma solta, sem uma conexão e progressão entre os movimentos.

Assim, faltando de duas a três semanas para a apresentação, eu fazia uma roda de conversa com os estudantes e explicava: *“Gente, o ano está chegando ao fim e vocês sabem que teremos uma festa na escola para apresentar os trabalhos de vocês para os pais. Eu estava pensando em fazermos uma apresentação de circo para mostrarmos o que aprendemos em educação física, quem gostaria de participar?”*.

Nesse momento eu deixava claro que a apresentação era facultativa, mas que as aulas de Educação Física não haviam acabado para aqueles que não desejassem apresentar. Estes não estariam presentes no dia da apresentação, se assim o desejassem, mas continuariam participando das aulas e contribuindo da maneira que pudessem e quisessem, como nos bastidores, pensando e construindo maquiagem, figurino, cenário, etc.

Houve uma vez em que consegui uma parceria com a professora de artes para trabalharmos interdisciplinarmente com o circo. Fizemos uma aula em conjunto para falar sobre a história do circo. Depois, seguimos conversando e combinado nossos trabalhos em momentos extraclasse, porém com cada um trabalhando elementos específicos em suas aulas. Essa professora, por ter afinidade com o teatro, trabalhou com os estudantes elementos da linguagem do palhaço: passou para os alunos o filme *O palhaço (2011)*, de Selton Mello; trabalhou maquiagem; apresentou Gag's clássicas; etc. Em Educação Física, segui com o meu planejamento tal qual tenho apresentado aqui e focando, principalmente, nos elementos malabarísticos.

Após a roda de conversa citada acima, realizada para discutir a elaboração coletiva da apresentação, eu passei a organizar os trabalhos corporais para a montagem da coreografia enquanto a professora de artes assumiu os bastidores. Os estudantes que não se sentiram à vontade para participar da apresentação, foram encarregados de ajudar a professora de artes com a maquiagem, figurino, cenário, etc.

Mas, voltando para a roda de construção coletiva da apresentação, depois dos alunos decidirem quem queria apresentar, começávamos o processo de elaboração da coreografia. Eu partilhava com os alunos minhas anotações: *“Gente eu fui separando ao longo do nosso trabalho com o circo, algumas coisas que podemos usar nessa apresentação. Vocês podem mostrar para a turma toda o que criaram?”* Desse modo, cada aluno, dupla, quarteto ou grupo, ia apresentando para a turma o que haviam criado e a turma decidia o que achava interessante, o que conseguiria fazer, etc. Depois, continuávamos conversando: *“Com o que vocês acham que podemos começar? O que vocês acham que pode vir depois? Como entramos? Como ficamos na quadra? Como saímos?”*.

Assim o processo seguia, com todos opinando e decidindo coletivamente, inclusive podendo acrescentar elementos que não houvessem aparecido anteriormente, mas que alguém havia pensado nesse momento de elaboração coletiva da apresentação. Gostaria de ressaltar que, nesse processo, a adesão para participação na apresentação é grande, pois os estudantes percebem sentido na apresentação, de forma que eu não encontrava as mesmas dificuldades encontradas em apresentações elaboradas unilateralmente, como citei acima. Certa vez, ocorreu um fato curioso. Estávamos já na fase da construção da apresentação e alguns alunos haviam selecionado alguns elementos acrobáticos que gostariam de incluir na apresentação e estavam treinando. Alguns seguravam um bambolê na vertical e os outros vinham correndo e lançavam-se por dentro do bambolê caindo em um monte de colchões e terminando com um rolamento. Faziam isso com um bambolê, dois bambolês com um espaço entre eles, pulando sela por cima

das costas de um colega antes de lançarem-se aos bambolês, etc. Estavam experimentando várias possibilidades. Ocorre que por ali passavam dois alunos, que não pertenciam a turma e que eram conhecidos na escola por possuírem comportamento difícil e por ficarem mais fora da sala passeando do que dentro da sala estudando. Esses dois alunos foram chegando próximo ao grupo que treinava os saltos e ficaram observando. Depois de um tempo passaram a interagir com o grupo.

Eu percebi que faziam isso atentos se eu os veria, talvez esperando uma advertência minha. Como eu, oficialmente, não poderia permitir que alunos de outras turmas frequentassem minhas aulas, ainda mais matando a aula que deveriam estar frequentando, fingi que não havia percebido a presença deles. Mas, depois de um tempo vieram até mim e perguntaram se poderiam participar da apresentação junto com a turma. Eu respondi que se eles conseguissem a permissão das professoras responsáveis pela turma da qual faziam parte, poderiam participar.

Ambos conversaram com suas professoras, que permitiram a participação. Eles, então, passaram a frequentar todas as aulas, sugeriram movimentos novos e se apresentaram conosco no dia da festa. Sugeri a um deles que integrava a fanfarra da escola, para que tocasse a caixinha nos momentos de maior tensão, criando o suspense característico desses momentos no circo.

Esse foi um momento bem especial para mim, pois o trabalho foi tão significativo que acabou por extrapolar a turma, integrando até mesmo alunos de outras salas. Consegui perceber que, como afirma Bortoleto (2011a, p.46):

Os adequados argumentos podem instigar nossos alunos a se converterem em verdadeiros entusiastas das práticas corporais, das artes e das ciências delas. Podem, inclusive, conduzi-los para além das fronteiras do ato motor, aproximando-os do corpo poético. Deste modo, é na historicidade, no rico universo simbólico e no imaginário coletivo que envolve o circo que devemos ancorar nosso discurso pedagógico.

Portanto, mesmo não sendo o nosso objetivo formar artistas, podemos, por meio do circo e por meio de uma apresentação, trabalhar as linguagens expressivas do corpo e nos aproximarmos desse corpo poético. Apesar do nosso objetivo não ser propriamente artístico, mas sim educativo, se incluirmos a apresentação no trabalho, podemos acrescentar em nossa prática pedagógica mais um importante elemento do universo artístico circense.

2.9 Síntese do trabalho na escola

Para finalizar a narrativa acerca das minhas experiências na escola com as atividades circenses, queria rapidamente mostrar como organizo todas essas atividades ao longo do ano letivo para que o leitor tenha a percepção completa do trabalho com esse conteúdo.

Como foi dito, o trabalho se inicia com um evento disparador, que tem a função de apresentar o circo ao mesmo tempo em que estimula o interesse dos estudantes pelo assunto. Em seguida, realizamos uma grande roda de conversa, que tem por objetivos ouvir dos alunos quais foram as impressões geradas pelo evento disparador, introduzir o conteúdo das atividades circenses e verificar o conhecimento prévio que os estudantes possuem sobre o tema.

Posteriormente, passamos para as vivências práticas propriamente ditas e seus três subgrupos de atividades, ou seja, as atividades exploratórias, os jogos circenses e os cantinhos malabarísticos. Início com essas vivências, que são as atividades exploratórias, porque é preciso que os estudantes desenvolvam familiaridade com o objeto, seu tempo de queda e alguns movimentos básicos. Geralmente, uma aula é o suficiente para trabalhar exclusivamente com esse grupo de atividades. Entretanto, caso o objeto ou a turma necessitem de mais aulas com as atividades exploratórias, sempre inicio a aula com jogos circenses, que não apenas tornam a aula mais lúdica e motivadora, como também ampliam o repertório de manipulação do objeto. Por fim, introduzo o trabalho com os cantinhos malabarísticos, que é o grupo de atividades para o qual disponho de mais tempo, mas sem abrir mão dos jogos circenses, que sempre iniciam a aula pelos motivos já apresentados.

As aulas com os cantinhos malabarísticos iniciam com os alunos tendo contato obrigatório com todos os tipos de malabares disponíveis. Eles passam por um circuito de malabares e, ao término dessa atividade, os alunos passam para o momento onde podem decidir quais malabares irão trabalhar e por quanto tempo irão explorá-los, podendo, assim, organizar seu próprio aprendizado.

Por fim, em relação às vivências práticas, gostaria de ressaltar que o tempo utilizado para o trabalho em cada subgrupo de atividades é relativo aos objetivos que traçamos para cada turma, ao tempo de que dispomos para trabalhar o conteúdo das atividades circenses no nosso planejamento anual, ao desenvolvimento do aprendizado da turma e à uma série de fatores que cabem aos docentes considerar segundo sua realidade.

A atividade de construção de malabares deve ser realizada no momento em que se pretende introduzir a vivência de malabares com o objeto construído. Não faz muito sentido, ao meu modo de ver, construir as bolinhas e iniciar o trabalho com os lenços. Em minha prática,

percebi que é mais interessante que primeiro se desenvolva com as atividades de lenços para depois realizar a construção das bolinhas, quando a vivência prática de malabares for iniciada com esse objeto.

Digo isso porque, além de todos os recursos pedagógicos trabalhados com a própria atividade de construção, como mencionamos, essa atividade também pode ser um grande fator motivante para a vivência prática que virá a seguir. Após construídas as bolinhas, por exemplo, os estudantes ficam ansiosos por utilizá-las. Não aproveitar esse estímulo não seria apenas desperdiçar todo esse potencial motivacional, como também seria frustrante para os alunos. Inclusive, recomendo que, havendo tempo, sejam realizadas algumas atividades utilizando as bolinhas no final da própria aula de construção. Mas, se não for possível realizar essas atividades na própria aula de construção, que se façam essas atividades o quanto antes. A mesma indicação serve para qualquer outro objeto que for construído e trabalhado posteriormente²⁶, como claves, aros, etc.

O encerramento do trabalho com as atividades circenses se dá com uma apresentação no final do ano letivo para a comunidade escolar. Além de tudo o que já foi mencionado anteriormente, a apresentação constitui um importante momento avaliativo, pois é a partir do que foi trabalhado que montamos essa apresentação. Portanto, a apresentação contribui para que possamos perceber tudo o que foi trabalhado de forma unificada. A apresentação nos permite realizar uma síntese comunicável do conteúdo trabalhado. Esse é o momento no qual o circo, sendo uma linguagem artística, encontra seu objetivo maior: a expressão.

Ousei lançar-me nessa aventura arriscada de ensinar circo sem ter tido formação inicial ou experiência anterior com esse conteúdo. Fui ao encontro do circo com um enorme encantamento por sua alegria e com uma ávida busca por uma renovação das minhas aulas e foi exatamente isso o que o circo proporcionou para a minha prática pedagógica. Essa experiência foi tão significativa que precisava compartilhá-la com os colegas de profissão e, assim, lancei-me em uma nova etapa dessa aventura: a de realizar uma formação para professores e professoras de Educação Física que também desejassem trabalhar com o circo em suas aulas.

²⁶ Parma e Lopes (2016) ensinam a construção de vários objetos.



"Palhaços" Cândido Portinari 1957

*O narrador retira da experiência o que
ele conta: sua própria experiência ou a
relatada pelos outros. E incorpora as
coisas narradas à experiência dos seus
ouvintes
Walter Benjamin²⁷*

²⁷ BENJAMIM W. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política** Ed. Brasiliense, 3ª Ed. São Paulo, 1987 p.205

3 NARRATIVAS DA FORMAÇÃO

Assim, dando continuidade a essa aventura de apreender e ensinar as atividades circenses, encarei um novo desafio: realizar uma formação para professores e professoras. Meu objetivo era trabalhar a relação das atividades circenses com a Educação Física escolar, uma vez que eu já tinha acumulado certo conhecimento sobre o assunto. Dessa forma, busquei na partilha com meus pares um modo de aprofundar minha reflexão, pois como nos fundamenta Freire (1996, p.136):

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

Dessa forma, buscando construir um espaço para que os docentes pudessem trocar suas experiências e reflexões, coerente com o princípio da *abertura respeitosa*, planejei e ofereci uma formação para professores e professoras da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo²⁸. Algo não só motivado pelo encantamento que tive com as possibilidades pedagógicas do circo nas aulas de Educação Física, mas também por uma certa demanda, já que naquela cidade, onde eu havia acabado de chegar, o tema se mostrava como uma possibilidade, mas que, no entanto, sua concretização esbarrava na falta de informação e formação dos professores. Essa situação não é exclusividade da cidade em questão. Ferreira et al. (2015) nos mostra que essa também era uma dificuldade dos docentes da rede municipal de Bauru, também no interior de São Paulo.

Segundo os docentes esta dificuldade estava relacionada ao restrito acesso que eles tinham a esse conteúdo, uma vez que, nas palavras dos professores, tal acesso não se sustentava apenas com leituras, mas, principalmente, com vivências que lhes proporcionassem conhecer corporalmente tal manifestação. (FERREIRA, et al., 2015, p.33)

No caso supracitado, essa carência de informação foi o que os motivou a desenvolverem uma formação continuada para esses docentes com o tema das atividades circenses nas aulas de Educação Física escolar. Essa também foi a minha motivação, a de

²⁸ Não identificarei a cidade para preservar a identidade dos envolvidos.

compartilhar a experiência anterior que tive com esse conteúdo na escola, trocando e aprendendo coletivamente outras possibilidades de enriquecer nossa formação, pois como afirma Bragança (2011, p.160):

[...] a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas veem de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida.

Assim, a dinâmica dos encontros formativos procurou contemplar a troca de experiências e o diálogo, entendendo que esse é um princípio fundamental da prática educativa. O conteúdo dessa formação foi pensado de modo a proporcionar a estes docentes meios para que eles pudessem planejar, iniciar ou, pelo menos, experimentar o trabalho com as atividades circenses em suas respectivas escolas para, posteriormente, compartilharem e refletirem sobre essas experiências. Afinal, como dizem Prado e Cunha (2007, p.38):

Planejar, agir, observar e refletir sobre a prática, seu contexto e condições de trabalho oportunizam, nesse sentido, a produção de saberes que, dialogados e teorizados em grupo, dão legitimidade à autoria dos professores.

Portanto, minha intenção era possibilitar nessa formação a produção de saberes e trazer um caráter autoral, muitas vezes negado ao professor em outros contextos formativos. Todavia, a escolha por pensar a formação dessa maneira se deu não só pela minha concepção de educação e de formação de professores, mas também pela minha história formativa anterior.

3.1. Minha história formativa

Retomando alguns aspectos da minha trajetória como professor, tive a oportunidade de participar de várias formações vinculadas tanto à rede particular de ensino quanto às redes públicas estadual e municipal. Em sua grande maioria, foram experiências pontuais, breves, com objetivos muito específicos e, em geral, com informações de ordem técnico-procedimental. Esse tipo de formação se tornou uma tendência generalizada na educação brasileira, conforme discute Tanuri (2000), sobretudo na área da Educação Física, como nos complementa Kunz *apud* Günther e Molina Neto (2017, p.74):

O que tem pautado a formação acadêmica em Educação Física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica do docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitem a máxima eficácia nos resultados. Isso contribui para que o futuro professor venha a agir sem uma preocupação maior com o caráter pedagógico de sua prática. Uma vez que não lhe foi proporcionado o exercício de análise e reflexão dos conhecimentos adquiridos na graduação, o resultado é a ausência de reflexão que se estende no exercício da profissão.

No artigo supracitado, em que os autores debatem sobre as concepções de formação de professores segundo a visão dos professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, é abordado o conceito de formação permanente. De acordo com Günther e Molina Neto (2017, p.74), a expressão formação permanente foi:

[...] criada por Bachelard, constitui um estudo de caráter permanente com vistas a propiciar oportunidades de promoção social, não devendo ser confundida com atividades de reciclagem, visando apenas uma atualização nos avanços específicos de cada área.

Entendo formação permanente como algo que deve, como o nome sugere, perpassar toda a vida do professor, por saber-se inacabado (FREIRE, 1996). Ou seja, trata-se de algo bem mais amplo do que uma informação técnica-procedimental. Além disso, em boa parte das formações das quais participei, os profissionais responsáveis traziam um conhecimento restrito e apresentado de modo descontextualizado da realidade e das dificuldades encontradas no cotidiano da escola, o que não se trata de uma situação específica vivenciada em minha experiência individual, como nos esclarece Imbernón (2010, p.54):

Historicamente, a base científica dessa forma de tratar a formação continuada de professores foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco, nas pesquisas em educação, ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educacionais. A formação por intermédio de exemplos bem-sucedidos de outros, sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão, tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema comum.

Em cursos de formação dessa natureza eu me sentia desrespeitado. Os responsáveis por tais cursos, por vezes, assumiam uma postura arrogante, apontando e enumerando aquilo que consideravam como erros dos professores e professoras e determinando, sem ao menos ouvir os participantes e de maneira prescritiva, o que deveria ser feito para corrigir esses erros. Me sentia aviltado da minha capacidade criadora, pois esse tipo de curso de formação não

contempla algo fundamental para a renovação e transformação da prática educativa que é a reflexão crítica sobre a prática, como nos fundamenta Freire (1996, p.39):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Concilio-me, portanto, com o conceito de formação permanente, porém, por considerá-lo um processo, por definição, inacabado, também utilizarei neste trabalho o conceito de formação continuada. Utilizarei este conceito para designar especificamente a formação que realizei com os docentes por entender que mesmo não sendo um processo permanente, já que foi um curso realizado em por um curto período, ele compõe esse processo e congraça com os princípios de reflexão crítica sobre a própria prática presentes no processo de formação permanente. Mas, vale ressaltar que utilizarei o conceito de formação continuada tal qual nos apresenta Imbernón (2010, p.55):

Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudança no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que esta seja rotineira e mecânica. [...] A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.

Vale ressaltar que poucas das formações das quais participei tinham como mediador um professor em atuação ou com experiência consolidada no cotidiano da escola. Não pretendo afirmar que profissionais de outras áreas de atuação não possam contribuir significativamente para a formação do professor. De fato, algumas formações mais específicas e técnicas foram relevantes para o meu trabalho. Também não pretendo dizer que somente com um professor assumindo o papel de mediador os problemas apresentados por esses cursos de formação poderão ser resolvidos. Mais do que a simples presença do professor, é preciso que o mediador esteja atento ao que seja uma formação que possibilite uma crítica reflexiva sobre a prática educativa. Por outro lado, não posso me omitir de afirmar que considero que o profissional com a maior possibilidade e competência para entender a natureza dos saberes docentes, bem como

o contexto e a realidade da escola, é o professor. Considero de extrema necessidade e importância que nós, professores e professoras, nos assumamos como protagonistas e responsáveis pela nossa formação permanente e pela transformação de nossa prática educativa. E não estou sozinho nessa alegação, Tardiff (2006) e Josso (2004) mostram que se trata de uma opção desejada, ou melhor, necessária.

Não apenas minha história como participante de formações influenciou a maneira como organizei e propus essa formação sobre atividades circenses e Educação Física, da qual tratarei nessa parte do trabalho. Mas, também a minha experiência como mediador de formações para professores e professoras foi influente na organização dessa formação, sendo que esta não foi a minha primeira experiência como mediador.

Minha primeira experiência se deu logo após minha graduação, em julho de 2000, quando eu e um grupo de seis amigos oferecemos uma formação para professores e professoras de Educação Física da rede municipal de Jaboticabal, no interior do estado de São Paulo. Saímos do curso de graduação cheios de ideais para a transformação da realidade da Educação Física praticada na maioria das escolas. Dessa forma, compilamos uma proposta de curso com o que havia ficado de mais significativo para cada um de nós durante nossa graduação e, como a secretária de Educação de Jaboticabal era uma das minhas ex-professoras e mantínhamos uma boa relação, decidimos começar nossa empreitada por lá. Na verdade, nossa trajetória não se consolidou em uma empreitada, já que essa foi a nossa única experiência. Mas, apesar de única, foi uma experiência muito significativa para todos nós. Oferecemos uma formação de uma semana, com carga horária de 30 horas.

Tão fecundo quanto foi o curso em si, foi todo o processo de elaboração anterior. Mobilizamos o que tínhamos de melhor tanto academicamente quanto em entrega pessoal. O reconhecimento, tanto por parte da secretaria quanto dos professores e professoras, foi tão relevante que ainda hoje, quando eventualmente encontro algum membro desse grupo, recordamos com muito carinho desse momento.

Mais tarde, em 2001, quando ingressei no mestrado, fui selecionado para trabalhar no Programa de Educação Continuada PEC - Formação Universitária. Esse programa era um convênio entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e as três universidades públicas estaduais. O programa tinha como objetivo oferecer uma formação de nível superior em pedagogia para professores já em atuação na rede pública estadual e que só possuíam a formação de nível médio.

O curso era apostilado, com material de excelente qualidade, elaborado por docentes das três universidades públicas estaduais: UNESP, USP e UNICAMP. As aulas eram

de segunda a sexta-feira, com carga horária diária de quatro horas. Além do material impresso, o conteúdo também era transmitido através de vídeo conferências duas ou três vezes por semana, dependendo do planejamento semanal. Nesse programa, eu ocupava a função de professor-tutor e cabia a mim a tarefa de orientar os estudos e as atividades propostas, assim como facilitar um pouco todo esse processo. Ou seja, eu era uma espécie de “ponte”, um intermediário entre o conteúdo do curso e as professoras.

Existia a necessidade de um intermediário nesse processo porque o público do curso enfrentava certas dificuldades com a retomada dos estudos. As alunas eram professoras que atuavam na rede estadual há algum tempo, possuíam apenas o curso de magistério e a maioria estava acima dos quarenta anos de idade. Atuei nesse curso por seis meses e foi uma experiência muito intensa e rica em termos acadêmicos, já que era um curso de pedagogia e acabei entrando em contato com muito conteúdo novo e interessante. Mas, eu diria que essa experiência foi principalmente rica pelo contato que tive com essas professoras. Eram mulheres com grande vivência na docência, de forma que, com elas, pude aprender muito não apenas sobre educação, mas também com suas significativas experiências de vida.

Especificamente com a temática das atividades circenses, também atuei em algumas formações acompanhando meu orientador, o Prof. Dr. Marco Antônio Coelho Bortoleto, e em outras formações com colegas do grupo CIRCUS, além de ter assumido sozinho, em 2014, na cidade de Aracajú, uma oficina de dois dias para professores e professoras da rede estadual de Sergipe.

Todavia, assim como nas formações em que participei enquanto professor, quase todas as experiências formativas em que assumi a função de mediador foram experiências pontuais e de curto período. Creio que um dos fatores fundamentais para se criar as condições necessárias para que possa haver uma reflexão crítica sobre a prática é o tempo. Uma formação muito breve e pontual não favorece esse tipo de reflexão. Para ser profunda e impactante, a formação demanda um envolvimento maior de quem se propõe a fazê-la e, conseqüentemente, um tempo mais dilatado. Não é possível que haja uma abertura respeitosa e uma atmosfera de confiança em um tempo reduzido.

Mesmo no caso do PEC – formação universitária, apesar do curso ter sido realizado em um período maior e ter sido a experiência formativa mais intensa que vivenciei, não somente com relação ao tempo de dedicação como também em relação à relevância do aprendizado, havia certa limitação na medida em que não cabia a mim selecionar, organizar e planejar o conteúdo a ser trabalhado.

Assim, procurei na formação que ofereci sobre o ensino das atividades circenses na Educação Física, que será descrita e analisada nesse capítulo, colocar em prática tudo o que aprendi com minhas experiências formativas, tanto as vividas na condição de participante como na função de mediador.

3.2.A formação

O espaço para diálogo e troca de experiências, cuja importância já foi mencionada anteriormente, era garantido em todos os encontros através de uma roda de conversa de abertura. Procurei distribuir o conteúdo a ser tratado em três grandes temas: uma parte técnica e prática de vivências das atividades circenses, uma parte didática e metodológica e uma parte de contextualização histórica e cultural do circo. Desse modo, o total de dezesseis encontros realizados uma vez na semana com duas horas de duração ficaram distribuídos da seguinte forma:

- 1º dia: A finalidade desse primeiro encontro foi basicamente as apresentações, tanto minha como de cada um dos participantes da formação e da formação em si.
- 2º dia: Nesse encontro realizamos uma vivência prática de jogos malabarísticos com lenços de tule com as seguintes atividades:

Quadro 01: Atividades realizadas no segundo dia da formação

ATIVIDADES EXPLORATÓRIAS
1) Individualmente e em círculo
a) Lançar o lenço, pegar com a mesma mão e com a mão trocada (fazer com ambas as mãos): <ul style="list-style-type: none"> ○ Com 1 palma ○ Com 2 palmas ○ Com 3 palmas ○ Com 3 palmas + giro ○ Com 3 palmas + giro + pegar por baixo da perna ○ Com o maior número de palmas possível (repetir incentivando cada um(a) a se superar).
2) Em dupla e posicionados frente à frente

a) Lançar o lenço, trocar de lugar com o colega e pegar o lenço do colega;
b) Lançar o lenço, ir ao encontro do colega, cumprimentarem-se tocando as mãos e voltar ao lugar pegando o próprio lenço;
c) Pensar em outras possibilidades de atividades em dupla utilizando o lenço.
3) Em quartetos e formando um quadrado
a) Lançar o lenço, trocar de lugar girando em sentido horário (depois repetir girando em anti-horário) e pegar o lenço do colega;
c) Lançar o lenço, ir ao centro do quadrado, cumprimentar os colegas e voltar ao lugar pegando o próprio lenço;
c) Pensar em outras possibilidades de atividades em quarteto utilizando o lenço.
JOGOS CIRCENSES
1) Trenzinho
Todos os participantes se posicionam em fila e tem a tarefa de lançar seu lenço dar um passo à frente e pegar o lenço do colega sem que nenhum lenço caia no chão. Sendo que, o primeiro da fila tem que correr para pegar o lenço lançado pelo último da fila. O objetivo é todos passarem por todas as posições da fila e fecharem um ciclo completo retornando ao lugar de origem.
2) Escravos de Jó²⁹
ATIVIDADES EXPLORATÓRIAS (continuação)
4) Em dupla e posicionados lado a lado
a) Cascata com dois lenços.
5) Individualmente
a) Cascata com dois lenços.
6) Em dupla e posicionados lado à lado
a) Cascata com três lenços.
7) Individualmente
a) Cascata com três lenços.

²⁹ Este jogo já foi descrito quando falamos de jogos circenses nas narrativas da minha experiência na escola.

- 3º dia: Nesse encontro tivemos um momento teórico-expositivo em que tratei dos seguintes temas:
 - Relação histórica entre circo e ginástica;
 - Relação pedagógica entre circo educação física;
 - Potencialidades educativas do circo;
 - Jogos circenses – apresentação e distribuição do livro *Jogando com o Circo*, de Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011).
- 4º dia: Iniciei esse encontro com uma exposição teórica sobre construção de malabares apresentando e distribuindo o livro *Construção de Malabares passo a passo*, de Parma e Lopes (2016). Nesse mesmo dia, realizamos uma oficina de construção de bolinhas de painço.
- 5º dia: Nesse encontro, tivemos uma vivência prática de equilíbrio de objetos com jornal. Aproveitei o jornal para uma oficina de construção de bolinhas e em seguida realizamos uma vivência prática com malabares utilizando tanto as bolinhas de jornal quanto as bolinhas de painço construídas no encontro anterior. Com relação a parte prática do encontro, realizamos as seguintes atividades:

Quadro 02: Atividades realizadas no quinto dia da formação

VIVÊNCIA PRÁTICA DE EQUILÍBRIO
1) Equilíbrio com jornal (dobradura)
a) Nas mãos;
b) No queixo;
c) Na cabeça;
d) No cotovelo;
e) No joelho;
f) Outros locais;
g) Outras formas de dobrar.
CONSTRUÇÃO DE MALABARES
1) Construção de bolinha de jornal
VIVÊNCIA PRÁTICA DE EQUILÍBRIO (continuação)
2) Equilíbrio com bolinha
a) Nas costas das mãos;
b) Na cabeça;
c) No cotovelo;

d) No joelho;
e) Outros locais.
JOGOS CIRCENSES
1)Gladiador
Todos os participantes espalhados pela sala, movimentando-se livremente com a bolinha de malabares equilibrada. Cada participante tenta derrubar a bolinha do colega. Quem ficar por último com a bolinha equilibrada, vence.
2)Mamãe da rua³⁰
ATIVIDADES EXPLORATÓRIAS
1)Atividades exploratórias com a bolinha de malabares (semelhantes às realizadas com o lenço de tule)

- 6º dia: Esse encontro foi o primeiro de dois encontros dedicados a apresentar e debater sobre as diferentes linguagens circenses. Nesse encontro, apresentei o documentário *Vida de Circo (2012)*, sobre o circo Stankowich, produzido pela UFPR, para debater sobre o circo itinerante de lona, e o documentário *Se essa rua fosse minha (2017)*, sobre artistas de rua, dirigido por Julia Piccolo Von Zeidler, para debatermos sobre os artistas circenses de rua.
- 7º dia: Nesse encontro, realizamos uma vivência prática de jogos malabarísticos com aros de EVA, que confeccionei e distribuí para os docentes. Com os docentes em posse dos aros, realizamos as seguintes atividades:

Quadro 03: Atividades realizadas no sétimo dia da formação

ATIVIDADES EXPLORATÓRIAS
1)Atividades exploratórias com os aros de E.V.A. (semelhantes às já realizadas com o lenço de tule e as bolinhas³¹)
2) Em dupla e posicionados frente à frente
a) Lançar o aro para o colega alternando as mãos, ora com a mão direita, ora com a mão esquerda;
b) Lançar o aro para o colega que antes de pegá-lo deve fazer algum movimento, como uma palma, um giro, etc.

³⁰ Este jogo também foi descrito quando falamos de jogos circenses nas narrativas da minha experiência na escola.

³¹ Por se tratar de materiais de características bem diferentes, é importante repetir essas atividades exploratórias para que se possa identificar bem as singularidades de cada material.

c) Lançar o aro para o colega alternando as mãos (ora com a mão direita, ora com a mão esquerda), porém, agora com dois aros, sendo os aros lançados um de cada vez;
d) Como na atividade anterior, lançar o aro para o colega alternando as mãos (ora com a mão direita, ora com a mão esquerda), porém, agora com três aros em jogo
3) Individualmente
a) Cascata com dois aros
b) Cascata com três aros

- 8º dia: Nesse encontro continuamos a debater sobre as diferentes linguagens circenses, sendo este o segundo encontro destinado para esse fim. Para ajudar no debate, exibi o documentário *Circo é circo (2016)*, realizado pelo SESC/SP.
- 9º dia: O tema desse encontro foi cantinhos malabarísticos, portanto, realizamos essa atividade distribuindo pela sala os lenços, as bolinhas e aros já trabalhados e as claves, diabolôs e a bola de malabarismo de contato que eu tinha disponível. Depois de realizadas as atividades, conversamos sobre essa metodologia.
- 10º dia: Nesse encontro conversamos sobre a organização do trabalho com as atividades circenses ao longo de uma unidade temática, como um bimestre, por exemplo. Assim, apresentei a maneira como eu organizei meu trabalho na escola e conversamos coletivamente sobre o tema.
- 11º dia: O tema desse encontro foi a história do circo. Contamos com a participação de dois especialistas sobre o assunto, pesquisadores do grupo CIRCUS da Faculdade de Educação Física da Unicamp, que trataram sobre o tema.
- 12º dia: Esse foi o primeiro de dois encontros em que, novamente, tivemos um convidado. Nesse dia, o convidado foi um professor de ginástica artística da cidade onde foi realizada a formação. Nesse primeiro encontro, ele tratou de maneira prática sobre elaboração coreográfica.
- 13º dia: Nesse segundo encontro que tivemos a visita do professor de ginástica artística, tratamos de acrobacias e meios para dar segurança a essa prática.
- 14º dia: Nesse encontro tratamos da figura do palhaço e, para dar embasamento à nossa conversa sobre o assunto, foi exibido o filme *O Palhaço (2011)*, dirigido por Selton Mello.

- 15º dia: Esse encontro foi dedicado a uma roda de conversa avaliativa de todo o processo formativo.
- 16º dia: Nesse encontro realizamos uma confraternização de encerramento da formação.

Vale ressaltar que as vivências práticas ficaram restritas à modalidade circense de malabares porque essa foi a modalidade que vivenciei em minha experiência com o ensino das atividades circenses. Os motivos que me levaram a priorizar os malabares no ensino de Educação Física já foram apresentados no capítulo 02.

A ideia era que, a princípio, os encontros fossem mais dirigidos, já que o tema seria algo novo para a maioria dos participantes. Porém, ao decorrer da formação e com o início das experiências dos docentes com as atividades circenses na escola, a ideia era que gradativamente os encontros fossem ficando menos diretivos e mais coletivos, buscando privilegiar o tempo para a reflexão crítica sobre a própria prática. Assim, desde o início, procurei criar condições para que houvesse horizontalidade nas relações para que, posteriormente, os encontros não fossem centrados no papel de mediador, mas no momento formativo em si, ou seja, na partilha de experiências e conhecimentos, conforme fundamentado por Prado e Cunha (2007, p.66):

Uma condição se faz necessária para o/a professor/a-pesquisador/a empenhado/a na construção do seu conhecimento a respeito da sala de aula, do cotidiano da escola, dos seus alunos, de si mesmo: dialogar. Dialogar com autores e colegas, estabelecendo uma parceria que auxilie na fundamentação do próprio trabalho e uma compreensão crítica de seu modo de produção.

Portanto, é importante que o professor seja considerado produtor de sua prática e de seu próprio saber, de sua práxis. Para tanto, é necessário a reflexão sobre essa prática (TARDIFF, 2006) e isso requer um profundo compromisso com a realidade, ou seja, as reflexões críticas devem ser pautadas na experiência de cada docente. Assim, buscamos ao longo da formação apresentar o conteúdo das atividades circenses, seu contexto histórico cultural e sua relação com a Educação Física. Dessa forma, seria possível criar condições para que os docentes experimentassem o trabalho com as atividades circenses em suas aulas, possibilitando, posteriormente, uma reflexão crítica sobre essa prática pedagógica.

3.3. Conhecendo os parceiros de aventura

Optei, em coerência com minhas concepções de educação e formação permanente, por limitar a formação a um número reduzido de participantes. Minha intenção era possibilitar

uma maior interação entre os participantes e, assim, privilegiar a troca de experiências. Das quinze vagas ofertadas, dez professores confirmaram a inscrição, mas três professores desistiram por motivos pessoais, de modo que acabamos realizando o curso com a participação de sete professores. Embora pareça um número reduzido, a qualidade da participação dos envolvidos foi bastante relevante. O grupo foi composto da seguinte forma³²:

Quadro 04: Participantes da Formação

	Idade	Nível de ensino que trabalha	Ano da Graduação	Tempo de experiência
Roberta	29	Infantil e fundamental	2009	7 anos
Davi	30	Infantil	2009	5 anos
Carla	31	Fundamental	2009	7 anos
Helena	32	Infantil	2007	3 anos
Felipe	33	Fundamental	2009	9 anos
Adriana	46	Fundamental	1994	20 anos
Pedro	51	Fundamental	1993	14 anos

Buscando saber o que eles e elas já conheciam sobre o circo e se alguém já havia trabalhado com esse conteúdo em suas aulas, fiz uma enquete sobre o assunto na roda de conversa do primeiro encontro. Pude, então, perceber que a grande maioria não tinha outra vivência com o circo que não a de expectador ou expectadora, mas que alguns deles já haviam trabalhado algumas atividades ligadas ao circo em suas aulas. De todo o grupo, três professores nunca haviam feito nada relacionado ao circo em suas aulas, enquanto os outros já haviam realizado algumas experiências iniciais.

Helena, que trabalhava com educação infantil, havia comentado sobre o circo com os alunos como forma de acrescentar um elemento lúdico às aulas, para introduzir algumas brincadeiras de “faz-de-conta” e para iniciar algumas atividades de equilíbrio. Felipe disse que já havia tentado utilizar o circo nas suas aulas do ensino fundamental e chegou a conversar com os alunos sobre o tema e a passar alguns vídeos, mas, quando foi para a parte prática de acrobacia, não houve boa aceitação por parte dos alunos e ele desistiu. Roberta, que trabalhava com o ensino infantil e fundamental, disse que nunca havia tentado nenhuma atividade envolvendo acrobacias por receio dos alunos se machucarem e que fez algumas atividades com

³² Os nomes são fictícios em respeito a privacidade dos docentes.

o pé-de-lata e algumas apresentações motivadas pela Adriana, quando ambas trabalharam juntas. Adriana era uma exceção no grupo e havia tido uma experiência interessante com o circo. Segundo ela, já havia trabalhado com algumas figuras acrobáticas com seus alunos como “cambalhota” (rolamento) e “bananeira” (parada de mãos). Também havia trabalhado algumas atividades de equilíbrio como perna de pau, já que a escola dela possui um par e “pé de lata”, que é uma brincadeira que pode ser considerada como uma introdução ao equilíbrio na perna de pau. Para isso amarramos barbantes em duas latas de mesmo tamanho e os alunos se equilibram em cima das latas e utilizam os barbantes para auxiliar no deslocamento com as latas. Adriana relatou também que juntamente com outra professora que também dava aulas na mesma escola, planejou algumas apresentações. Segundo ela, essa colega gostava bastante de costurar e confeccionou um figurino com roupas, chapéus e perucas coloridas para as crianças. Além disso, elas compraram nariz de palhaço e caracterizaram as crianças. Assim elas reuniam outras turmas e os alunos apresentavam os equilíbrios e as acrobacias. Mas segundo ela, nunca havia pensado em trabalhar com os malabares.

A Adriana era a professora com maior experiência no grupo, era extremamente motivada e era uma pessoa que tinha o diálogo e a abertura respeitosa como princípios, ainda que não tivesse clareza disso. Possuía um grande prestígio de todo o grupo, mas em nenhum momento isso foi utilizado como exaltação, ela sempre trazia importantes e ponderadas contribuições para a reflexão do grupo.

Outro experiente professor no grupo era o Pedro, tão motivado e dedicado quanto Adriana. Pedro estava temporariamente afastado da escola para desempenhar funções administrativas. Mesmo quando eu disse que era importante que os professores estivessem atuando para que ao menos pudessem experimentar algumas atividades circenses com suas turmas, ele disse que estava bem interessado na formação e que o fato de estar afastado não seria problema, já que ele conseguiria uma turma “emprestada” para realizar essa etapa da formação. De fato, assim o fez, pediu ajuda para a Adriana, que já era sua amiga antes da formação e que era professora na última escola em que ele havia trabalhado e que gentilmente cedeu uma turma para que ele realizasse uma aula experimental.

Portanto, pelas opiniões do grupo, vemos que embora o circo seja um tema conhecido, suscitador, seu ensino não era, de fato, concreto e estava longe de ser um saber consolidado. E isso ampliava minha responsabilidade, o desafio e as motivações de todos.

3.4. Quebrando preconceitos

Quando os docentes começaram a realizar experiências práticas com as atividades circenses na escola, perguntei se alguém gostaria que eu acompanhasse suas aulas com o objetivo de contribuir com alguma dificuldade que pudessem vir a ter com o novo conteúdo. Pedro e Adriana foram os únicos que aceitaram a minha contribuição, novamente colocando em prática os princípios da abertura respeitosa ao permitirem que eu participasse de suas aulas. Como a Adriana pretendia realizar todo um bimestre com as atividades circenses e a aula que assisti era a aula inicial desse processo, foi uma aula bastante introdutória, com uma rápida conversa sobre o circo e com o desenvolvimento de algumas atividades iniciais com os lenços de tule. Pedro também desenvolveu as atividades com os lenços, muito semelhante as atividades realizadas por Adriana. Ambos fizeram basicamente as atividades exploratórias (descritas por mim nas narrativas do meu trabalho na escola), alguns jogos em duplas e quartetos e individualmente com dois e três lenços. No entanto, Pedro também conduziu uma importante conversa inicial com os estudantes em roda. Nessa conversa Pedro buscou saber sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o circo, como por exemplo quem já tinha ido a um circo, etc. Mas além disso, conduziu uma conversa com os alunos sobre os artistas de rua, os motivos que levavam esses artistas a optarem pela rua como local de trabalho, da importância do respeito a esses artistas, do reconhecimento destes como artistas e não como pedintes, etc. Pedro fez isso baseado em uma discussão que realizamos anteriormente na formação e que foi gerada pela exibição do documentário *Se essa rua fosse minha (2017)* que trata justamente sobre artistas de rua e foi dirigido por Julia Piccolo Von Zeidler.

Apesar de Pedro dizer que conversou rapidamente com os alunos sobre o circo e os artistas de rua, considero essa conversa, na verdade, bastante importante. Digo isso porque tão importante quanto as questões metodológicas de como ensinar as atividades circenses, é compreender o universo do circo e seu contexto cultural e histórico. Foi nesse sentido que eu procurei apresentar um pouco desse universo para os docentes durante o curso de formação. Para isso, tivemos a contribuição de dois especialistas em história do circo, pesquisadores do CIRCUS, que compareceram em um dos encontros para nos ajudar a aprofundar nossas conversas sobre o contexto histórico e cultural do circo, principalmente no que diz respeito à sua história.

Apesar de termos contado com a ajuda desses pesquisadores, boa parte dessa necessária contextualização também foi trabalhada através de vídeos. Ao final de cada encontro, eu trazia 5 ou 6 pequenos vídeos para que os docentes pudessem conhecer um pouco mais de

cada modalidade circense. Também apresentei integralmente o filme: *O palhaço (2011)*, dirigido por Selton Mello, e os documentários *Vida de Circo (2012)*, sobre o circo Stankowich, produzido pela UFPR e *Circo é...circo (2016)*, sobre a linguagem circense contemporânea, produzido pelo SESC/SP, e o citado *Se essa rua fosse minha (2017)*. Creio que tanto os pequenos vídeos como essas produções maiores, contribuíram bastante para que eu pudesse mostrar para os professores e professoras um pouco do universo do circo e suas diferentes linguagens.

Este último filme, *Se essa rua fosse minha*, considero especialmente importante e é sobre ele que Pedro se referiu naquela conversa com os alunos. Em linhas gerais, esse documentário fala sobre a opção consciente de alguns artistas pela rua como espaço de trabalho. Considero esse debate importante porque além de desconstruir a ideia de que circo se faz apenas sob a lona, quebra alguns preconceitos que possuímos sobre as pessoas que encontramos na rua. É como se a rua, assim como os demais espaços públicos, fosse “terra de ninguém”, quando, na verdade, é terra de todos e, portanto, deveria ser ocupada e zelada por todos. As pessoas que vivem nesse espaço são frequentemente desrespeitadas e vítimas de atrocidades. A opção dessas artistas pela rua não só reinventa a arte e o circo, como traz poesia em um espaço tão desumanamente concreto.

O fato de Pedro trazer esse debate para os alunos é bem significativo, demonstrando uma quebra da visão preconceituosa mais comum. De fato, gostaria de reforçar que tanto Pedro quanto Adriana, os professores mais velhos e experientes, se mostraram a todo o tempo abertos às novas práticas e ideias colocadas na formação. A transformação da prática pedagógica não é coisa de professor jovem, nem algo impossível para os mais experientes. Na verdade, creio que a experiência e a segurança conquistados com os anos de docência contribuem significativamente para a prática reflexiva, desde que haja, por parte do professor e da professora, uma abertura respeitosa para o diálogo.

Não foi somente Pedro que pôde olhar de outra forma para os artistas de rua, Helena também trouxe essa questão dizendo que havia conversado com seu marido sobre o assunto. Disse que lhe chamou a atenção o depoimento de uma artista que afirmou que a escolha pela rua se deu de modo deliberado e não por falta de opção, já que, segundo a artista, a rua é um espaço extremamente democrático. Helena salientou que não havia pensado dessa forma e concordou com a artista, principalmente por estarmos em um país tão desigual no que se refere à oportunidades e acesso à cultura.

Dessa forma, considero que a exibição dos vídeos foi algo bem importante para a contextualização do universo cultural do circo e para levantar outras questões que transcendem

o tema, mas que são tão importantes quanto, como a democratização da arte, as diversas linguagens circenses e o preconceito com os artistas de rua.

3.5. Vivenciando o evento disparador – a pipoca

Um desses momentos de exibição de vídeos foi especificamente importante para que eu pudesse comentar e exemplificar o evento disparador. Quando comentei sobre evento disparador nas narrativas da minha experiência na escola, disse que se tratava de uma atividade que apresenta o novo ao mesmo tempo em que estimula os estudantes a conhecerem mais sobre o assunto. Recordei que é preciso que o evento disparador seja algo prazeroso e bonito, além de ser aconselhável que seja uma atividade que fuja da rotina. Mas também disse que o evento disparador não precisa ser necessariamente algo grandioso. Ao contrário, devemos utilizar aquilo que está dentro de nossas possibilidades, como um filme ou um vídeo de uma apresentação circense.

Pois bem, no caso da formação, não se tratou de um evento disparador em si, já que iniciamos nossos encontros com uma roda de conversa. No entanto, quando exibi os documentários *Vida de circo (2012)* e *Se essa rua fosse minha (2017)* preparei uma surpresa para exemplificar o evento disparador e podermos, posteriormente, discutir metodologicamente sobre esse momento da prática educativa.

Nesse dia, cheguei bem mais cedo e preparei toda a aparelhagem de áudio visual para a exibição do filme. Assim que todos chegaram, pedi licença dizendo que precisava resolver uma questão e fui até a copa da escola onde era realizada a formação. Aproveitando que a copa da escola era equipada com um forno micro-ondas, estourei alguns pacotes de pipoca que havia levado. Cheguei na sala com um baldinho, que havia comprado para cada um dos participantes, com pipoca quentinha e refrigerante gelado. Os sorrisos foram imediatos. Esse foi um momento tão marcante que no último encontro, quando realizamos uma avaliação da formação, Pedro lembrou o ocorrido.

Naquele encontro, assistimos aos filmes e, no final, conversamos apenas sobre o conteúdo específico das obras cinematográficas assistidas. Mais adiante, no encontro em que apresentei sinteticamente para os professores e professoras a maneira como organizei o meu trabalho com as atividades circenses na escola, tal qual apresentei na primeira parte desse trabalho, retomei a questão do evento disparador:

-Vocês se lembram do dia da pipoca, né?! Pois é, isso pode ser um evento disparador. Lembra de como vocês ficaram felizes com a surpresa?! Vocês são adultos, podem comprar pipoca quando quiserem, mas ainda assim esse momento foi significativo. Imaginem o que seria para as crianças, chegarem para uma aula e encontrarem uma enorme bacia de pipoca quentinha.

Em seguida, expliquei que o momento é simbólico e que é aí onde reside a sua força. A relevância do momento não está no material, na pipoca em si, mas ao que ela nos remete. Pipoca é comida de circo, seu cheiro nos remete a esse universo, como bem nos lembra Militello (1978). Com isso, buscamos adentrar no universo simbólico do circo e, assim, criamos de antemão uma pré-disposição para trabalharmos com esse conteúdo. Essa é uma das funções do evento disparador e que nos parece uma estratégia significativa, transformadora.

3.6. Construindo o material

A construção do material de malabares também foi um momento importante da formação por desencadear questões pedagógicas significativas, que já foram apresentadas no capítulo sobre a minha experiência na escola. Mas, esse momento também foi importante pelo contexto de dificuldade em conseguir esse material na escola pública devido ao seu alto custo. No entanto, para além de apenas solucionar uma dificuldade material, é importante lembrar que, como já foi dito anteriormente, de acordo com Parma e Lopes (2016, p.16):

[...] a construção de aparelhos circenses, que poderão ser desenvolvidos por qualquer pessoa e nos contextos mais variados (educativo, artístico ou de lazer) possibilita a aproximação de todos uma das características historicamente presentes no fazer do universo do circo e que persistem até os dias de hoje: a criação e confecção de suas próprias ferramentas de trabalho. A ação de construir, seja qual for a finalidade, pode se caracterizar como uma das primeiras e contundentes inserções no aprendizado da linguagem circense e do conhecimento desta rica expressão artística.

Considero essa questão da construção de materiais tão importante que a obra acima citada foi, inclusive, distribuída gratuitamente para os professores e professoras graças à doação de alguns exemplares por um dos autores. Essa obra, juntamente com o livro *Jogando com o Circo*, de Elaine Prodócimo, Marco Antônio Coelho Bortoleto e Pedro Henrique Godoy Gandia Pinheiro, que também foi distribuído gratuitamente aos docentes, compôs uma pequena bibliografia da formação.

Especificamente em relação ao livro de construção de malabares, apreciamos todo o seu conteúdo, porém, construímos juntos apenas dois materiais apresentados no livro: as bolinhas de jornal e as bolinhas de painço. Todavia, também trabalhamos com os lenços e os aros de EVA, que foram previamente confeccionados por mim.

Um fato a ser destacado é que, quando realizamos a construção da bolinha de jornal, propus o acabamento com fita isolante colorida tal qual está demonstrado no livro (PARMA; LOPES, 2016, p. 42-43). Mas, buscando baratear ainda mais o material e aproveitar um produto que já existe em abundância na maioria das escolas, Adriana perguntou se não seria possível realizar esse acabamento com papel crepom. Eu disse que sim, que o importante era que as bolinhas ficassem bem coloridas para que fossem um material bonito e de fácil visualização para quando realizássemos a movimentação dos malabares. Mas, questionei quanto à durabilidade e se o papel não se desfaria pelo suor das mãos dos alunos. Ela respondeu que revestiria com uma fita transparente, costumeiramente disponível na escola. Posteriormente, ela trouxe para o grupo algumas fotos do material construído com os alunos:

Figura 01: Material utilizado na construção



Fonte: Professora Adriana

Figura 2: Construindo as bolinhas



Fonte: Professora Adriana

Figura 03: Bolinhas prontas



Fonte: Professora Adriana

O material cumpriu a sua funcionalidade e manteve uma estética agradável, demonstrando a criatividade da professora em buscar uma saída prática para uma limitação de recursos, utilizando um material já presente na escola. Essa preocupação com a viabilidade financeira do material apareceu em outros momentos. Recordo-me de uma conversa em que eles debatiam sobre formas de viabilizar o material, já que, segundo eles o que encarecia não era a natureza do material, já que a proposta era construir com material alternativo, mas a quantidade necessária. Tendo cada turma, algo em torno de 30-40 alunos e por cada professor

trabalhar com várias turmas, o valor é grande em função da quantidade. Na obra de Parma e Lopes (2016), os autores demonstram uma preocupação constante em utilizar materiais de fácil acesso, tanto no que diz respeito à facilidade de ser encontrado como no custo do material. É interessante, como Adriana diz, que cada aluno possua seu material, podendo, inclusive, levá-lo para casa, já que os malabares exigem bastante treino e dedicação. No entanto, quando pensamos em uma realidade de escola pública, de fato pela quantidade de material necessário, isso ainda pode se tornar um obstáculo. No entanto a conversa não se caracterizou apenas em constatar isso, mas em buscar coletivamente formas de resolver o problema. Não me recordo de toda a conversa, já que foi extensa, lembro de algumas alternativas que foram levantadas, como incluir o material (tule, bexiga e painço) na lista a ser entregue para os pais já no início do ano, solicitar para a direção uma porcentagem da verba arrecada com a venda de produtos em festa junina, pedir com que cada aluno traga o material de casa e outros. Não se chegou a um consenso coletivo, ficando a critério de cada professor identificar a melhor alternativa para o contexto da sua realidade. No entanto, chegar ou não a um consenso, no meu entender não é o mais importante. O que esse episódio possui de significativo, no meu modo de entender é que por um bom tempo eles debateram o assunto e em um determinado momento, quando o grupo se mostrou cansado com o debate ameaçou interromper a conversa tendendo a uma decisão individualista, Adriana disse: ***“Calma, vamos continuar pensando!”***

Nessa situação, sem nenhuma interferência minha, o grupo de docentes se apropriou da questão coletivamente e procurou formas de resolvê-la, o que fica evidente na fala de Adriana: ***“Calma, vamos continuar pensando!”***. Contudo, ainda que não se tenha encontrado uma solução coletiva e ficando a carga de cada professor encontrar individualmente a solução adequada ao seu contexto, o debate se manteve por um tempo considerável e uma variedade de alternativas foram coletivamente levantadas pelo grupo.

3.7. Síntese do processo de formação

Para finalizar mais essa narrativa, cabe dizer que esse processo formativo foi a experiência mais rica que já vivi enquanto mediador de uma formação sob vários aspectos, desde a troca de experiências com colegas até pelo exercício de colocar em prática minhas concepções formativas. Creio que para os docentes participantes, a formação também se mostrou um processo bastante proveitoso, o que pôde ser observado pelo envolvimento que demonstraram nos encontros e por alguns depoimentos emitidos no nosso encontro avaliativo. Como descrevi no cronograma da formação, nosso penúltimo encontro foi reservado para uma

roda de conversa avaliativa e nessa roda de conversa eu questionei os docentes basicamente sobre dois pontos: sobre a opinião deles sobre a relevância do circo como conteúdo da Educação Física escolar e sobre o processo formativo em si. Alguns desses depoimentos que considero bastante relevantes, tentarei reproduzir aqui.

O primeiro ponto destacado pelos docentes foi em relação à ludicidade que advém da prática das atividades circenses, o que contribui não apenas para a motivação dos alunos e professores, mas também é fator importante no estímulo à criatividade. Creio que a alegria e o prazer que advém do contexto das atividades circenses também possui uma relação intrínseca com o caráter cooperativo do circo que, não apenas desfaz a tensão característica de uma atividade competitiva, mas que também propõe um contexto desafiador, não centrado na superação de um adversário, mas na autossuperação. Certa vez, ressaltando justamente esse aspecto Felipe disse era sempre a última pessoa a ser escolhida quando praticavam esportes nas aulas de Educação Física. Que isso lhe trazia frustração e uma sensação de incapacidade. Disse também que como os esportes, principalmente os coletivos, trabalham com habilidades semelhantes, essa sensação predominava em quase todas as aulas, já que basicamente era isso que era trabalhado como conteúdo da Educação Física. Mas Felipe disse perceber nas atividades circenses uma alternativa para esse problema. Isso porque além das atividades circenses serem pautadas na autossuperação e cooperação, essas atividades também são diversas quanto às suas características e citou como exemplo dessa diversidade as habilidades do palhaço e do malabarista.

O caráter expressivo e estético simbólico do circo também é algo que foi percebido e ressaltado pelos docentes. Sobretudo para aqueles que trabalham com educação infantil, idade em que esse contexto se faz bastante relevante como afirmou Helena e Davi. Segundo eles, o caráter simbólico e imaginativo que o universo do Circo desperta na criança, faz com que o trabalho tenha muito mais sentido para as crianças. Davi citou por exemplo que já havia trabalhado rolamento com as crianças, mas que quando associou esse gesto com a “cambalhota” do palhaço e com o universo lúdico que isso desperta, as crianças se envolveram de maneira mais significativa no trabalho.

Adriana também ressaltou o grande envolvimento dos alunos com o conteúdo, mesmo trabalhando com alunos do fundamental II e seus alunos serem bem mais velhos, ainda assim por várias vezes ela afirmou que os alunos pediam para que ela levasse novamente os lenços e as bolinhas de malabares para as aulas para que eles pudessem praticar.

Dessa forma, vários pontos foram levantados em relação às contribuições educativas que as atividades circenses podem trazer para as aulas de Educação Física,

demonstrando não só a importância desse conteúdo estar presente em nossas aulas, mas também o fato de que a formação contribuiu bastante para que esses docentes tivessem essa compreensão. Vale também destacar que todos os participantes experimentaram introduzir as atividades circenses em suas aulas. Nas rodas de conversa iniciais, bem como no grupo de *WhatsApp* criado por mim, sempre traziam impressões, fotos e vídeos dessas experiências, o que enriqueceu bastante a formação, pois assim como constatou em Ferreira et al. (2015, p.50):

Os programas de formação continuada quando realizados no ambiente escolar tendem a contribuir de forma efetiva com a necessidade de refletir os saberes produzidos nas aulas de Educação Física, além de possibilitar a participação docente efetiva.

Essa *participação docente efetiva* pôde ser constatada na maneira como os docentes se envolveram nos encontros, nas vivências práticas, nas discussões teóricas, na experimentação prática das atividades circenses em suas aulas e em seus depoimentos na roda avaliativa. Todavia, minha primeira intenção era que os docentes se apropriassem desse momento formativo como um espaço coletivo de troca de experiências. Mesmo sabendo que, inicialmente, os encontros seriam dirigidos por mim por se tratar de um conteúdo novo para muitos, o meu objetivo era que, gradativamente, os docentes fossem ocupando esse espaço de diálogo. No entanto, não alcancei totalmente esse propósito. Exemplo disso é que, por mais que eu insistisse na denominação “formação”, por muitas vezes os docentes se referiam aos nossos encontros como “curso”, deixando revelar a maneira como consciente ou inconsciente encaravam esse processo. Os encontros, bem como a condução das reflexões, ficaram predominantemente centrados em mim. Os docentes participantes da formação não se apropriaram efetivamente de seu espaço em uma formação coletiva e como nos adverte Freire (1996, p.22-23):

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos.

Essa postura, portanto, dificultou que os docentes se apropriassem desse momento e, conseqüentemente, fossem empoderados de sua formação permanente. Essa, no entanto, não é uma característica exclusiva desse grupo. A grande maioria das formações, como já foi dito, não privilegia esses princípios, o que gera uma certa dificuldade em entender um processo

diferenciado. O desrespeito e desconsideração sistêmica da opinião do professor e professora é constante não apenas nos processos formativos, mas também na elaboração e avaliação das políticas educacionais, como afirmam Günther e Molina Neto (2017, p.75-76):

Os professores [...] nem sempre parecem se identificar como intelectuais, o que é facilmente compreensível, uma vez que têm sido aliçados dos processos de elaboração e implementação de reformas e planos de ensino (SACRISTÁN, 1997). Tendo sido colocados na posição de executores de planos, estratégias e procedimentos elaborados por especialistas, eles próprios se percebem como técnicos e, nesta condição, buscam na formação apenas atualização de conhecimentos que lhes possibilite atuar com competência, valendo-se do que há de mais avançado na sua área

Portanto, apropriar-se da fala e participação ativa em uma formação também é uma forma de apropriar-se de seu espaço político. Eu, enquanto mediador, também enfrentei essa dificuldade para que os docentes se apropriassem de seu papel ativo no processo de formação. O desejo de que a formação “desse certo” foi tão grande que, conforme percebia que apesar de abrir espaços para a maior participação dos docentes este espaço não era preenchido, passei a preencher esse “vazio”.

Mas, para que essa cultura seja modificada, o silêncio é necessário. É necessário o incômodo com esse silêncio para que as pessoas gradativamente percebam que a sua participação é importante na construção desse espaço. No entanto, esse silêncio acabou por me incomodar e minha ansiedade fez com que, para preencher esse espaço, eu trouxesse uma grande quantidade de conteúdo gerando um ciclo que acabou por dificultar ainda mais que os docentes se apropriassem de seu espaço ativo na formação.

Todavia, conforme foram me conhecendo melhor, eles também foram, aos poucos, ficando mais à vontade. Ainda que, efetivamente, eles não tenham se apropriado de seu processo formativo, como era minha intenção, tivemos alguns momentos de participação e reflexão coletiva bem importantes, como a discussão sobre a questão do material. Naquele momento, o grupo se apropriou da reflexão e procurou coletivamente resolver o problema do material com o qual se depararam, o que é explicitado pela fala da Adriana “*Calma, vamos continuar pensando!*”.

Modificar a cultura de isolamento, quietude e abatimento do nosso professorado, não é algo simples. Trata-se de uma mudança cultural e é preciso tempo para que essa cultura seja modificada. Mas, é preciso que construir esforços nesse sentido, como reforça Imbernón (2009, p.71):

As equipes de professores e professoras devem romper com a cultura profissional tradicional que foi sendo transmitida na profissão [...] Uma cultura profissional viciada por muitos elementos gerou algumas barreiras de comunicação entre um coletivo formado por pessoas que trabalham uma ao lado da outra, separadas ainda por divisórias estruturais e mentais e que outorgam uma valorização excessiva à categoria profissional, ao conteúdo acadêmico, à improvisação pessoal e ao empirismo elementar, o que provoca em certos âmbitos um fracasso profissional que repercute na vertente relacional.

Nossa formação, por limitações tanto minhas quanto do grupo, não conseguiu romper totalmente com essa cultura, mas, conseguimos construir pontes de abertura respeitosa que nos ajudaram a abrir caminhos nessa aventura de alegria e risco.



“Conexão do ar” Jean Louiss – Óleo sobre tela (60x50cm) 7 de maio de 2015

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Jorge Larrosa³³

³³ LARROSA J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002. p.21

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para minha alegria, não posso dizer que nada me aconteceu. De fato, muita coisa me tocou nesse processo, tanto do ponto de vista pessoal quanto do ponto de vista profissional. Aqui, cabe dizer que voltar a estudar depois de quase dez anos após a defesa do mestrado foi um grande desafio. Um desafio que se fez ainda mais complexo uma vez que decidimos – eu e meu orientador – que seria conveniente que eu seguisse atuando como professor ou melhor, como professor-pesquisador, nos termos de Miranda (2006). Decisão que foi fundamental para poder desenvolver essa pesquisa.

Por outro lado, aventurar-se em um tema completamente novo para mim sob uma perspectiva pedagógica, como era até então o circo, ampliou o desafio, ao mesmo tempo que o tornou mais interessante. Contudo, me parece que escrever sobre minha própria prática pedagógica tenha sido o maior desses desafios, pois como diz Prado e Soligo (2005, p.17):

O ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre a própria aprendizagem não é uma tarefa simples, pois exige, ao mesmo tempo, tomá-los como objeto de reflexão e documentá-los por escrito. Essa escrita nem sempre é fácil e prazerosa, principalmente quando nela nos iniciamos, mas é necessária. Porque a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação, o exercício da capacidade de escrever e pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos, o uso da escrita em favor do desenvolvimento intelectual e da afirmação profissional.

Do ponto de vista metodológico, tanto as experiências com os alunos na escola quanto com os docentes na formação continuada foram igualmente relevantes. Minhas experiências formativas, especialmente aquelas diretamente relacionadas ao circo (cursos, grupo de pesquisa, eventos, colegas especialistas, etc.) complementaram esse processo provendo, sobretudo, mais segurança para minha atuação.

Como docente experimentei o circo literal e profundamente, experimentei o circo na teoria, na prática, no corpo, nas reflexões. Acrobacia, equilíbrios, palhaçadas e, principalmente, malabarismos ocuparam minhas ações pedagógicas. De fato, a manipulação de objetos (ou malabares) constituiu-se no carro chefe dessas experiências e isso parece ter relação com a disciplina cursada durante o curso especialização, o primeiro e mais contundente contato que tive com o circo enquanto professor. Mas também é possível dizer que a maior disponibilidade de material (DUPRAT; BORTOLETO, 2007), bem como de materiais

videográficos (vídeos tutoriais na internet), e a possibilidade de construção “ativa” (com participação de todos) dos malabares com materiais alternativos (PARMA; CARVALHO, 2016) facilitaram essa tendência. Não obstante, atento à diversidade e, portanto, necessidade de um trato mais amplo das atividades circenses no âmbito educativo, me esforcei para tratar de outras modalidades, como sugerem Bortoleto e Carvalho (2003) e Imvernó (2003).

Da forma como organizei o conteúdo, as experiências como professor e como formador foram semelhantes, seguindo praticamente os mesmos percursos pedagógicos. Nas vivências práticas experimentamos as atividades exploratórias, tomamos contato com diferentes jogos circenses e organizamos os cantinhos malabarísticos.

Tanto as aulas quanto os encontros formativos foram iniciados com rodas de conversa. Vivenciamos eventos disparadores e a construção objetos de malabares em ambos os casos. Quiçá, uma pequena diferenciação se deu pela especificidade dos espaços onde cada uma dessas experiências pedagógicas aconteceu. No caso da escola, tive com os alunos a possibilidade de planejar e realizar uma apresentação circense. Já na formação de professores, tive a chance de partilhar e discutir com os docentes distintas experiências pedagógicas produzidas em outras realidades.

Fiz a opção por seguir praticamente os mesmos passos por que queria que os docentes pudessem experienciar um processo semelhante ao que eu havia vivido com os alunos anteriormente, desde o planejamento até a execução e sua avaliação com outros colegas. Acreditava, e agora acredito ainda mais, que para além de conversas e partilhas pedagógicas com alunos e ou docentes, a experiência do processo como um todo produz maior riqueza e completude. Assim, busquei constituir-me num “professor-pesquisador” que pode ainda ser caracterizado como um “professor reflexivo” como melhor define Lüdke (2001) quando analisa a contribuição de Schön (*apud* Lüdke 2001).

Também foi semelhante a alegria observada em ambas as experiências. Em cada aprendizado, em cada desafio, os rostos dos alunos e de meus colegas revelaram a alegria que eu tanto buscava. Se conseguir malabarear três bolinhas foi algo fantástico para mim, também parece ter sido para a maioria deles.

Partilhar experiências foi o propósito maior da formação e desde o seu início procurei criar condições para que houvesse uma horizontalidade nas relações. A ideia era que os encontros fossem mais dirigidos no início, já que tanto o conteúdo como a metodologia pareciam ser novos para a maioria e que no decorrer da formação pudéssemos equilibrar as trocas, principalmente a partir do início das experiências dos docentes com as atividades circenses na escola. E foi assim que, gradativamente, os encontros foram ficando menos

diretivos e mais coletivos e colaborativos. Todos nós que estávamos envolvidos com a formação aprendemos muito com esse processo de participação, entendendo que o diálogo é um princípio fundamental da prática educativa. Por isso retomo os dizeres de Freire (1987, p.45), pensador que permeou essa pesquisa permanentemente:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

No entanto, entendo que os docentes poderiam ter usado de modo mais intenso o espaço formativo, usufruindo dele como uma ação coletiva. Digo isso porque percebi que a condução das reflexões ficou, predominantemente, centrada em mim. Talvez, essa característica seja resultado das diferentes formações que tanto eu como os demais docentes já participamos anteriormente. Esses cursos de formação, como comentei no terceiro capítulo desta tese, não costumam pautar-se em princípios dialógicos. Nesse sentido, entendo esse resultado como um processo que requer uma mudança cultural e que por isso apresenta uma certa dificuldade de superação. Uma mudança que não é simples e que requer tempo e insistência, que exige enorme esforço político-institucional e pessoal (BOTO, 2003).

Desse modo, faz-se necessário que todos, alunos e professores, percebam que sua participação ativa e interessada é necessária na construção do espaço coletivo, de uma pedagogia dialógica e transformadora. Com isso, o silêncio e a passividade muitas vezes observado foram necessários para produzirem o incômodo que levou às mudanças em meu papel de mediador. Com isso, entendo que é preciso paciência, como diz Larrosa (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Modificar uma cultura de isolamento, quietude e abatimento do nosso professorado não é algo simples. Porém, como já foi dito, houve impaciência da minha parte. O silêncio também acabou por me incomodar. E, conforme eu percebia que os espaços coletivos não eram

preenchidos, eu mesmo fui preenchendo esse espaço que deveria ser de reflexão com uma grande quantidade de conteúdo. Minha atitude gerou um ciclo que acabou por dificultar ainda mais que os docentes pudessem se apropriar desses momentos. Porém, isso também fez parte do meu processo de formação como mediador, considerando que os processos de formar e formar-se são dialéticos, indissociáveis e permanentes, como nos diz Freire (1996, p.23): “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Não me resta dúvidas que ambas as experiências, tanto a que tive na escola quanto a que tive na formação, foram profusamente formativas e formadoras ou, como melhor elabora Bragança (2011, p.159):

São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução.

Realmente, foi uma aventura levar o circo para a escola, uma aventura ainda mais arriscada e desafiante quando decidi compartilhá-lo com outros docentes. Se a ausência do circo na minha formação inicial constituiu-se num aspecto complicador, até mesmo inibidor, tudo o que consegui depois parece ter modificado essa condição de modo a permitir minha atuação com esses saberes. E, traz grande satisfação saber que diversas instituições de ensino superior começaram a mobilizar esforços para que futuros professores tenham formação no circo, especialmente no campo da Educação Física (TUCUNDUVA, 2015; DUPRAT, 2014; MIRANDA, 2014; BORTOLETO E CELANTE, 2011).

Analogicamente, o risco inerente do circo, debatido por Ferreira, Bortoleto e Silva (2014), me fez duvidar várias vezes se tudo isso seria possível. Contudo, lançando mão da ingenuidade da criança e da fortaleza do adulto arrisquei-me a voar como num trapézio sem rede de proteção. Podia cair e estatelar-me e acho que isso chegou a acontecer algumas vezes, mas minha rede de segurança foram todos os que contribuíram nesse processo de aprendizagem: alunos, docentes, orientador, colegas de grupo de pesquisa, etc. Essa rede de segurança me proporcionou a oportunidade de subir novamente ao trapézio e tentar outra vez concluir o espetáculo. Essa rede de segurança me ajudou, inclusive, a superar meus medos e conquistar as ferramentas que me permitiram usufruir de todas as riquezas do trapézio, aqui representante do circo como um todo.

Embora, ainda tenha muito a aprender para poder ensinar tudo o que o circo pode proporcionar, relembro que fui ao encontro do circo com um enorme encantamento por sua

alegria e seus desafios indicaram uma possibilidade para a renovação das minhas práticas pedagógicas. E foi exatamente isso o que o circo proporcionou, tanto como professor na escola quanto como mediador na formação de outros professores. E, ao final, assim como na minha infância e como disse Suassuna³⁴, o circo novamente me abriu “para a alegria do mundo”.

³⁴Trecho transcrito pelo autor de uma entrevista para o programa Desfolhando realizado em 2007 pela TV Paulo Freire (um canal com a programação concebida para a comunidade escolar, disponibiliza a todos os seus telespectadores este ambiente de comunicação. – definição do próprio canal). Extraído do site: <https://www.youtube.com/watch?v=lefoHx3fdgU> no dia 19/11/2017 às 23:35hs

5 REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, Mário Lucio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-38, 2010.

BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Ermínia. Circo: Educando entre as gretas. **Rascunhos–Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia, v. 4, n. 2, 2017.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Ermínia. **Circo: Horizontes Educativos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; DUPRAT, Rodrigo Mallet; TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto. As atividades circenses na FEF-UNICAMP: A construção de uma nova área de estudos e pesquisa. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Ermínia. **Circo: Horizontes Educativos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CELANTE, Adriano Rogério. O ensino de atividades circenses no curso de Educação Física: experiências na universidade pública e privada. In: **Inovações curriculares: experiências no ensino superior**. Campinas: UNICAMP, 2011.

BORTOLETO, Marcos Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODÓCIMO, Elaine. **Jogando com o Circo**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2011.

BORTOLETO, Marcos Antonio Coelho. Atividades Circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, p. 43-55, jul. 2011a.

_____. (Org.) **Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses**. Vol.1. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2008.

_____. **Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses**. Vol.2. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2010.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CARVALHO, G. A. Reflexões sobre o circo e a educação física. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 2, n. 12, p. 36-69, 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

CHIODA, Rodrigo Antônio. **A Roda de Conversa e o Processo Civilizador**. 2004. 84 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior**. 2014. 365 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2014.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Artes Circenses: no âmbito escolar**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2010.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 171-189, 2007.

FERREIRA, Diego Leandro; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Emília Silva. **Segurança no circo: questão de prioridade**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2015.

FERREIRA, Diego Leandro. et al. O conteúdo atividades circenses na formação continuada de professores de educação física. In: COLVARA, Laurence Duarte. et al. **Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2013: volume 4: formação de professores e trabalho docente**, Coleção PROGRAD (UNESP), 2015.

FOUCHET, Alain. **Las artes del circo: una aventura pedagógica**. Buenos Aires: Editora Stadium, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não – Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 23ª Ed, 2012.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 35ª Ed, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 17ª Ed., 1987.

GOUDARD, Phelippe. Estética do risco: Do corpo sacrificado ao corpo abandonado. In: WALLON, Emmanuel (Org.). **O Circo no Risco da Arte Autêntica**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p.25-31, 2009.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; NETO, Vicente Molina. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 72-84, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAURINDO, Tânia Regina. **Fora de Lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de ensino apostilado**. 2012. 189 f. 2012. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

MILITELLO, Dirce Tangará. **Picadeiro**. São Paulo: Guarida, 1978.

FERNANDES, Rita de Cassia. **Do tecido à lona: as práticas circenses no “tear” da formação inicial em educação física**. 2014. 173 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 5 ed, 2006, p.129-143

ONTAÑÓN, Teresa Barragán. **Circo na escola: por uma educação corporal, estética e artística**. 2016. 214 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

_____. **Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos**. 2012. 143 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ONTAÑÓN, Teresa Barragán, DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física e Atividades Circenses: o estado da arte. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 149-168, abr./jun. de 2012.

PARMA, Marcio; LOPES, Daniel de Carvalho. **Construção de malabares passo a passo**. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. **Percursos de Autoria: Exercícios de pesquisa**. Campinas: Alínea Editora, 2007

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque Escrever é Fazer História: Revelações, subversões, superações**. Campinas: Editora Alínea, 2005

PRODÓCIMO, Elaine; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Jogos Circenses como Recurso Pedagógico. In: BORTOLETO, Marco

Antonio Coelho (Org.). **Introdução à Pedagogia da Atividades Circenses**. Vol.2. Várzea Paulista: Editora Fontoura, 2010.

RODRIGUES, Luiz Henrique. **Representação das atividades circenses na escola**. 2007. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Ermínia. Aprendizes Permanentes: Circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico. In: BORLOTELO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Ermínia. (Org.). **Circo: Horizontes educativos**. Campinas: Autores Associados, p.07-26, 2016.

_____. Saberes Circenses: Debates, permanências e transformações da formação do artista das artes do circo no Brasil. **Revista Ensaio Geral Belém**, Belém, v. 03, n. 03, p. 65-74, 2014.

_____. **Circo-Teatro: Benjamin de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil**. São Paulo: Editora Altana, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, Conhecimento e Educação: notas esparsas. In.: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes 2006

TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto. **O circo na formação inicial em educação física: Inovações docentes, potencialidades circenses**. 2015. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

VIGARELLO, Georges. A Invenção da Ginástica no Século XIX: Movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, CBCE, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20,

2003.

WARSCHAUER, Cecília. A Roda e o Registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 4ªed., 2002.