

ATIVIDADES CIRCENSES NA ESCOLA: O CENÁRIO PEDAGÓGICO DAS ATIVIDADES CIRCENSES A PARTIR DA CRIANÇA

Daiane Oliveira da Silva¹

Aline de Souza Caramês²

Cassiano Telles³

Hugo Norberto Krug⁴

RESUMO

Devido a esse importante legado cultural do Circo, as Atividades Circenses constituem-se como representativas ao Brincar-e-Se-Movimentar da criança, considerando as suas construções experienciais. O objetivo do estudo foi elucidar o cenário das Atividades Circenses ao meio escolar, a partir de elementos significativos ao movimento da criança. O estudo teve cunho teórico e exploratório, relacionando às Atividades Circenses com o brincar imaginativo da criança. Observamos que o contexto do cenário circense e o universo infantil são mediados por uma gama variada de possibilidades muito além de instrumentos de ensino, enquanto uma pedagogia dedicada às intenções das crianças em meio ao caminho assumido; e compreendidas como experiências múltiplas do movimento.

Palavras-chave: Pedagógico. Atividades Circenses. Brincar-e-Se-Movimentar. Criança.

CIRCUS ACTIVITIES AT SCHOOL: THE SCENE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES FROM CIRCUS CHILD

ABSTRACT

Because of this important cultural legacy of the circus, the Circus activities constitute as representative to the Play-and-jogging If the child, considering their experiential buildings. The objective of the study was to elucidate the scenario of Circus activities to schools, from

¹ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Brincar e Se-movimentar (GEPBrinS) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física – UFSM. dai_tupa@yahoo.com.br

² Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e do Centro de Educação Física e Desportos – UFSM aline_carames@hotmail.com

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação CE – UFSM telleshz@yahoo.com.br

⁴ Doutor em Educação, Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Orientador. Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – CEFD/UFSM Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física – GEPEF/UFSM. hkrug@bol.com.br

significant elements to the child's movement. The study was theoretical and exploratory, relating to the Circus activities with the imaginative play of children. We note that the context of the circus scene and the infant universe are mediated by a wide range of possibilities beyond teaching tools as a pedagogy dedicated to children's intentions amid the assumed path; and included as many experiences of movement.

Keywords: Pedagogical. Circus activities. Play-and-If jogging. Child.

ATIVIDADES CIRCO EN LA ESCUELA: LA ESCENA DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS DE CIRCO DESDE EL NIÑO

RESUMEN

Debido a este importante legado cultural del circo, las actividades de circo constituyen como representante de los Play-y-correr Si el niño, teniendo en cuenta sus edificios experienciales. El objetivo del estudio fue determinar el escenario de actividades de circo a las escuelas, a partir de elementos significativos en el movimiento del niño. El estudio fue teórico y exploratorio, relativa a las actividades de circo con el juego imaginativo de los niños. Observamos que el contexto de la escena del circo y el universo infantil están mediadas por una amplia gama de posibilidades más allá de las herramientas de enseñanza como una pedagogía dedicado a las intenciones de los niños en medio de la trayectoria esperada; e incluido como muchas experiencias de movimiento.

Palabras clave: Pedagógica. Actividades circenses. Play-y-Si trotar. Niño.

INTRODUÇÃO

Durante nossos estudos, buscamos sempre melhor compreender o cenário circense, para que a partir deste viés, pudéssemos nos posicionarmos em busca de elaborarmos discussões no sentido de trazermos ainda mais subsídios as Atividades Circenses na Escola, promovendo a partir destes, reflexões significativas aos professores, para que pudessem reconhecer aspectos essenciais para o aprendizado de seus alunos, aprendizado este que consideramos fundamentalmente importante.

Sendo o estudo conduzido nessa direção, nos propomos apresentarmos uma compreensão das intervenções no espaço educacional, a partir de uma análise sobre sua evolução, em que o circo passa a ser observado e investigado também a partir de suas relações com o contexto educacional.

Em seguida, nos propomos a discutir alguns sentidos pedagógicos enquanto interpretações, tendo em vista os ideais pedagógicos aos quais reconhecemos enquanto posicionamento crítico reflexivo, estabelecendo meios dialógicos à prática docente. Pertinente a tais reflexões passamos a apresentar o cenário das Atividades Circenses, buscando interpretá-la no meio escolar em meio a elementos significativos ao movimento da criança considerando o espaço da escola.

Concluimos nosso estudo apresentando os aspectos mais relevantes do cenário das Atividades Circenses na Escola, assim como as perspectivas surgidas a partir deste estudo. A vista dessas intenções, buscamos como objetivo elucidar o cenário das Atividades Circenses ao meio escolar, a partir de elementos significativos ao movimento da criança, discutindo os elementos pedagógicos de aproximação ao contexto dessas, como presença sensível ao seu Brincar-e-Se-Movimentar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dedicamo-nos a desvendar o percurso como uma leitura de mundo relativa ao conhecimento enquanto mundo social-humano, considerado parte fundamental dessa caminhada, como bem refere Marques (2006, p. 104): “[...] pesquisar é puxar os cordões que ligam entre si as práticas de um mesmo campo empírico em sua continuidade histórica e, ao mesmo compasso, os entrelaçam com os cordões que vinculam e conduzem os entendimentos que de tais práticas se alcançam no campo teórico”.

Demo (1997), de forma semelhante, explica tratar-se de uma atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Desse modo, norteamos o estudo a partir de uma Pesquisa Teórica, considerando-a significativa no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes, tendo como papel importante a criação de condições para a intervenção (DEMO, 1994).

Diante da intenção, realizamos uma pesquisa de cunho exploratório, que tem por objetivo: “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p.41).

Tendo em vista a finalidade, o planejamento metodológico decorre de modo flexível, levando em conta os mais variados aspectos relativos ao fato estudado. E nesse processo de construção e de procura constante entendemos o método como algo construído ao longo do processo, e, portanto, com bases transformativas e readaptáveis.

O cenário pedagógico, espaço a ser interpretado

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade existe entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2011, p. 95).

Diante das palavras de Paulo Freire, iniciamos esse momento de nosso estudo realizando um parêntese, no intuito de buscarmos nos encontrar no que chamamos de sentidos pedagógicos, para mais adiante retomarmos a temática das Atividades Circenses de modo mais convicto e embasado teoricamente. Claramente, temos ciência que a profunda percepção dessa questão não poderá ser findada apenas nesse estudo; assim, tal discussão pauta-se em estabelecer alguns sentidos pedagógicos das práticas circenses enquanto breves interpretações com fins de reconhecer e elucidar nosso próprio posicionamento, levando em conta nossos ideais pedagógicos⁵.

Considerando as intenções, imergimos nessa direção, buscando situar esses saberes fundamentais a um fazer educacional/social a que Freire (2011, p. 47) nos desafia, no sentido que “[...] devo estar sendo um ser aberto a indagações; um ser crítico e inquiridor, inquieto em

⁵ “[...] Pedagogia como ciência da reflexão crítica e, ao mesmo tempo, experiência permanente dirigida do sistema de conjunto das medidas organizacionais e procedimentais e dos procedimentos didáticos, que devem conduzir um coletivo de educadores/educandos ao pensamento ação coletiva” (DARIDO, 2010, p. 316).

face da tarefa que tenho, de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Os apontamentos sobre os quais trata Freire implicam em um posicionamento do professor que envolva um constante movimento de pensar sobre sua prática, um pensar que supere o senso comum, e que passe a discutir o seu próprio fazer considerando seus diferentes aspectos envolvidos.

Nessa direção, damos início a nossas reflexões pedagógicas, recuperando o termo “transferir conhecimento”, com o propósito de estabelecer significados agregados a este entendimento de ensino que, segundo Freire (1987), constitui-se como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. O que denota que o espaço (escola), que deveria ser destinado à comunicação entre todos, configura-se, muitas vezes, em espaço de “comunicados”, em que os alunos passam a receptores pacientes, com a ação de memorizar e repetir a partir do outro.

Essa parece ser a maneira mais próxima de explicar a concepção “bancária” de uma educação, em que a única margem de ação que se oferece aos *educandos* é a de receberem os depósitos/conhecimentos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987). A questão elencada, do ponto de vista educacional, parece algo impactante, no entanto, substancial e realista em nossa sociedade. Desse modo, deve fazer-se presente em todo o discurso e discussão do professor, ora para negá-la, ora para reavivar o sentido de sua própria prática educacional.

A partir desse ponto de vista, torna-se um equívoco ao processo pedagógico de ensino uma ação educativa que não venha conduzida a partir de uma práxis, reflexão-ação, pois não há uma ação educacional sem espaços de conhecimento e transformação dos sujeitos, mas apenas meros sujeitos repetidores da ação do outro, sem nenhum sentido a uma compreensão de vida, compreensão essa que é dever incondicional do processo pedagógico.

Acreditamos, como Freire, que essa educação bancária, constituída de transmissão de conhecimentos, tem o poder de anular os *educandos*, estimulando sua ingenuidade e não sua curiosidade. O que sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 36).

A relevância de um pensar pedagógico estimula a problematização e compreensão de nosso papel que, se não pensado e refletido, poderá sofrer a pena de cair em contradição em nosso processo, enquanto busca de uma ação político-pedagógica de ensino.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “enche” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

Estamos, nesse sentido, sendo desafiados a desafiar, pois quanto mais problematizamos situações aos *educandos*, tanto mais se sentirão desafiados, “tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 1987, p. 40). Esse parece ser o ponto de partida para uma compreensão de um processo pedagógico, que tenha como objetivo a construção coletiva do processo do aprender, em que não são estabelecidos nenhum dono do saber, mas sim processos de trocas e de experiência ao fazer pedagógico.

Para Freire (2011, p. 42), uma das tarefas mais importantes quando tratamos de uma prática pedagógica crítica é proporcionar as condições em que os *educandos* em suas relações uns com os outros e com o professor elaborem experiências do assumir-se. “Assumir-se como

ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador”.

Em auxílio a essa compreensão, Kunz entende a estruturação desse campo pedagógico como:

O campo pedagógico deve assim ser estruturado como campo de ação a partir do conhecimento da prática histórico-social, e desse conhecimento e do conhecimento sistematizado o saber universal e historicamente acumulado chegar à avaliação crítica da realidade e das relações sociais. Esta ação deverá estabelecer, assim, a continuidade do conhecimento da prática social ao conhecimento teórico (KUNZ, 2012, p. 181).

Dentre os saberes pedagógicos a serem integrados pelo professor, tendo em vista sua ação, está também o elemento *curiosidade*. Essa que, em grandes momentos, é ofuscada tanto no processo de construção do professor como no próprio ato de ação do seu aluno, que, todavia, deve ser valorizada e permanentemente explorada a um sentido de criação e expressão dos sujeitos. Como bem expõe Freire:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 2011, p. 83).

Em consideração às questões pedagógicas que estamos discutindo, ainda parece necessário que busquemos trazer melhores explicações a questões como: Qual o sentido desta intenção pedagógica? A que papel estaria o professor se propondo? Nessa direção, procuramos respostas que podem não ser igualmente defendidas por todos os professores, mas que talvez sejam significativas a uma grande maioria, que busca um papel político diante do processo educacional no qual se insere. Kunz (2012, p.184), do mesmo modo, compreende como uma “concepção de ‘educação libertadora’ que tem, acima de tudo, a função de se opor à ‘educação bancária’ e alienada”.

Uma “educação libertadora”, portanto, tem, dentre outras, a função de desvelar as alienações que acontecem em todas as áreas sociais também na “educação bancária” e que de certa forma caracterizam a competência para a superação destas alienações. Transportando isto para a Educação Física, poder-se-ia dizer que o mundo do movimento fora da escola sua história, sua função e sua “linguagem” deverá ser interpretado e compreendido, para também poder ser transformado” (FREIRE, 2012, p. 185).

A ação pedagógica enquanto educação libertadora estabelece um significativo pensar nos alunos enquanto sujeitos atuantes nesse processo, a partir de seus contextos sociais e históricos. O que significa dizer que o papel desse professor estaria diretamente relacionado a um sentido mediatizador e facilitador das experiências, possibilitando, desse modo, uma construção da autonomia. Nessa ótica, o espaço pedagógico compreende-se como um espaço não neutro (apolítico) em detrimento das práticas pedagógicas:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. [...]. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2011, p. 94).

Nessa percepção é preciso que *educando* e educador, juntos, descubram a relação dinâmica entre “palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão”. Um agir, falar e conhecer que estariam sendo construídos juntos, compondo o processo, autônomo, libertário e político do aprender (FREIRE, 1985).

Considerando as discussões até o momento exploradas, buscamos aproximações ao campo da Educação e Educação Física, com o sentido de adentrarmos esse espaço de atuação. Nessa direção, parece-nos relevante identificarmos algumas questões que nos convidam a uma discussão mais incisiva sobre esse fazer pedagógico, e que é debatido por Bracht (2007):

[...] é possível falar em “movimento crítico”? A criticidade ou a educação crítica em EF somente pode acontecer através de um discurso crítico sobre o movimento? É preciso não incorrer no erro de entender criticidade, neste caso, apenas como um conceito da esfera da cognição (p.52). O desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, movimento pensamento (p. 54).

A questão que nos é exposta remete a todo um processo cultural e histórico, no qual a Educação Física vem, ao longo dos anos, sendo pensada e justificada por essa construção conceitual/alienante e formalizada pelo senso comum. Contudo, o momento acima citado sofre, ao mesmo tempo, um processo de resignificação, que vem sendo problematizado desde meados dos anos 80 e que ainda é assunto para a atualidade.

Compreendermos que, muito antes de pensarmos a atividade a ser praticada pelo aluno, devemos tematizar no que tange a uma reflexão crítica dessa e das suas relações com a realidade na qual possam inserir-se. “Por isto, não se pode negar também a relevância pedagógica de se partir do ‘contexto social concreto’ do aluno e tematizar em aula a sua ‘linguagem’ conforme Paulo Freire, que aqui pode ser entendida mais no sentido da linguagem corporal” (KUNZ, 2012, p. 183).

Traçando relações com essa questão, Bracht (2007, p. 48) nos faz alguns apontamentos, que nos auxiliam na elaboração de compreensões para a construção de uma teoria pedagógica, apresentando como questão central: “qual é a especialidade pedagógica da cultura corporal de movimento enquanto saber escolar?”.

A partir da compreensão da cultura corporal de movimento na perspectiva da Educação Física, a questão do saber sobre o movimentar-se do homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido e não somente como instrumento do professor. A cultura corporal de movimento torna-se, desse modo, uma ação pedagógica (BRACHT, 2007).

Em detrimento dessas discussões, o movimento como parte integrante do sujeito deve partir das experiências dos próprios sujeitos, de modo a tornar esse movimento significativo e relevante em seu processo de aprender. Dessa maneira, aproximamo-nos da concepção “cultura corporal de movimento” a partir dos seguintes entendimentos:

[...] ‘compreender-o-mundo-pelo-agir’ é muito mais que simples movimentos corporais feitos de modo repetitivo e imitativo, como no caso do ensino de destrezas motoras. Deve, no entanto, sempre levar em consideração, em primeiro lugar, os sujeitos que se-movimentam, o contexto e as especificidades da cultura de movimento em questão e os sentidos resultantes destas ações de movimento (KUNZ, 2012, p. 246).

Diante das questões, Kunz traz contribuições ao tratar do fator subjetivo no ensino desse movimento:

Para que o fator subjetividade no ensino de movimentos seja considerado, torna-se necessário, acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança, o adolescente que se- movimenta, e não sobre os movimentos destas. Pretendendo uma educação que desenvolva indivíduos críticos e emancipados, é indispensável fazer algumas considerações sobre o tema subjetividade, por mais complexo e controvertido que este assunto se apresente nas teorias educacionais (KUNZ, 2009, p. 108).

Diante do espaço de discussão traçado, em vista dos pressupostos teóricos, identificamos na teoria Crítico-Emancipatória uma possibilidade de elaborarmos subsídios ao trato pedagógico contemplando a Educação Física e almejando a construção de um processo dialético de interação entre teoria e prática. Buscando esboçar esses entendimentos, Kunz (2009, p. 31) esclarece que “uma teoria pedagógica no sentido Crítico-Emancipatória precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa⁶, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional.”

Assim, a teoria Crítico-Emancipatória se aproxima das reflexões as quais Freire nos propõe, quando trata da emancipação dos sujeitos: “Maioridade ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da educação. Isso implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo” (KUNZ, 2009, p. 32).

Reconhecidos alguns apontamentos diante da perceptiva crítico-pedagógica, permitimo-nos avançar para além do simples ato de fazer/reproduzir, e, desse modo, estabelecermos meios de *dialogicidade* à prática docente; cientes, contudo, do processo permanente de busca ao qual nos lançamos, e que, possivelmente, nos encontraremos entre um ir e vir na construção permanente desses saberes. Mas que, de modo ainda que modesto, esperamos elevar o conhecimento pretendido, que trata as Atividades Circenses como um reconhecimento e a uma discussão, no intuito de valorizá-la e torná-la integrante, de fato, do processo pedagógico de ensino.

A intencionalidade do cenário das atividades circenses na escola

Feitos os devidos apontamentos pedagógicos, dedicamo-nos a apresentar o cenário das Atividades Circenses, buscando situá-las no meio escolar, visando a uma pedagogia pensada a partir de elementos significativos, ao movimento da criança e em seu espaço educacional. Desse modo, buscamos reconhecer e nos situarmos no campo de atuação a que iremos nos dedicar; para tal, iniciamos, a partir de um comparativo entre a percepção teórica — a que Kunz se propõe em relação à Educação Física — e o entendimento teórico relacionado à proposta das Atividades Circenses, apresentada por Duprat e Gallardo, pesquisadores dessa temática. Atentamos, com isso, em desvelar possíveis relações entre as vertentes e estabelecer outras, tendo em conta os elementos educacionais a que buscamos tratar.

[...] se encontra justificada a inserção da Educação Física na área de “Comunicação e Expressão”, ou seja, por tratar de movimentos corporais possíveis de serem interpretados como linguagem não-verbal, em que percepções e sensações se expressam pelo movimento corporal. Além disso, as capacidades corporais devem

⁶ As ações Comunicativas como uma interação simbolicamente mediada. Ela se orienta em normas obrigatoriamente válidas, que definem as expectativas recíprocas de conduta e que devem ser compreendidas e reconhecidas por no mínimo dois sujeitos agentes (HABERMAS, 1968).

ser vistas na Educação Física como um instrumento que oferece as melhores possibilidades para a comunicação e a expressão (KUNZ, 2012, p. 137-138).

Do modo como estão situadas as propostas teóricas, observamos intenções direcionadas a uma valorização da expressividade, e que se refere a pensar na Educação Física para além de uma instrumentalização/esportivização do saber fazer, mas com sentidos que identificam os sujeitos, a partir de sua cultura, com possibilidades de utilizar os movimentos corporais como capacidades expressivas e comunicativas e relevantes para a Educação Física.

De modo geral entendemos que o papel fundamental da Educação Física escolar é proporcionar o contato das crianças com as manifestações culturais existentes no circo, em grau e exigência elementar, destacando as potencialidades expressivas e criativas, além dos aspectos lúdicos desta prática (DUPRAT; GALLARDO, 2010, p. 63).

Nessa mesma direção, Kunz (2012) salienta que esses elementos somente estabeleceriam sentidos à criança quando considerados os elementos de seu mundo vivido⁷ e, especialmente, do seu mundo de movimento. Isso nos remete a pensarmos a expressão corporal como linguagem espontânea da criança, também capaz de produzir informações e conhecimentos, que não representadas através de códigos predeterminados pela cultura adulta, como modelos determinados, mas como interações da própria criança, implicando possibilidades de perceber como a criança estrutura o movimento e lhe atribui sentido.

Em meio aos caminhos percebidos, identificamos o conceito do “Brincar e Se Movimentar”, que deriva da concepção teórico-filosófica do Movimento, que Kunz (2007) chama de “Se-Movimentar”, e que se dedicou buscando abranger todo o desenvolvimento da criança que brinca de forma livre e espontânea, para, assim, adequar a expressão “Brincar-e-se-Movimentar”. “O ‘Brincar-e-se-Movimentar’ é o mundo de vida mais essencial da criança, assim, é preciso compreender com maior profundidade o ser criança, ou seja, compreender seu envolvimento corporal com o mundo, com os outros e consigo mesma (COSTA; KUNZ, 2013, p. 52).

Pensando nessa valorização da criança e no seu brincar é que buscamos vislumbrar o reconhecimento das Atividades Circenses enquanto conteúdo possível ao universo infantil, tendo em vista suas possibilidades expressivas/imaginativas, de aspectos exploratório e espontâneo. Entretanto, trata-se de um campo a ser investigado, visando a um sentido de reconhecimento tanto no que se refere ao conteúdo circense quanto ao próprio reconhecimento do aluno nesse processo, pois, se não entendido desse modo, corremos o risco de tornar esse conteúdo como mais uma possibilidade mecânica do movimento e de imposição à vida escolar da criança.

Nessa direção, Duprat e Gallardo (2010, p. 58), favoráveis a essa noção, compreendem que as Atividades Circenses necessitam “[...] ir além de seus aspectos funcionais, transcendendo e vinculando o aluno com o seu meio social, ampliando os questionamentos para 'onde', 'quando', 'para que' e 'por que', perguntas que transcendem o simples ato de fazer [...]”. Em virtude dessas percepções iniciais, buscamos reconhecer a complexidade dos

⁷ Do mundo vivido de crianças, existe um potencial muito grande de jogos e brincadeiras no mundo do movimento das crianças que se configuram principalmente por meio dos sentidos comunicativo e expressivo (KUNZ, 2012).

códigos que envolvem os conteúdos das Atividades Circenses, para que possamos explorá-los de maneira mais comprometida ao fazer pedagógico da criança.

Consoante a esses aspectos, os autores Bortoleto e Machado disponibilizam contribuições:

Evidentemente que, considerando que o objetivo de Educação Física escolar não é a maestria motriz (desenvolvimento técnico e físico), mas ter contato com esta “parte” da cultura corporal que o Circo representa, qualquer atividade que se proponha deve ser executada num nível elementar (iniciação) de exigência técnico-física, potencializando a importância dos elementos lúdico, expressivo e criativo, que correspondem a estas práticas (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 62).

Fouchet (2006), nessa direção, situa-nos, discutindo o conteúdo das Atividades Circenses no âmbito da Educação Física de maneira a especificar os objetivos comuns e a natureza das aquisições que geram na aprendizagem, constituindo uma reflexão pedagógica sobre esse conteúdo, como a observação de algumas competências que, segundo ele, traduzem os valores dessa aprendizagem:

- Competências gerais (ética, cooperação, autonomia, cidadania): com objetivos de estabelecer respeito, valorização do aluno, organização, ajuda mútua e tomada de consciência nas dificuldades.

- Competência própria das Atividades Circenses e Artísticas: com objetivo de uma recreação, criação de possibilidades, introdução à musicalidade, conhecimentos básicos (malabares, acrobacia, teatro, equilíbrios) e o próprio movimento.

- Competências específicas: com objetivos de uma educação corporal completa, tônus muscular, equilíbrio, lateralidade, estruturação temporal e coordenação geral.

Segundo o autor, a prática das Atividades Circenses motiva a um amplo público, atendendo a todos os alunos e considerando as individualidades de cada um, permitindo igualmente experiências originais, fontes de emoção, de prazer e de interesse. Além disso, favorece um contexto heterogêneo, com a valorização dos gestos individuais, aptidões e centros de interesses, levando, inclusive, os alunos a se tornarem atores de sua própria aprendizagem.

Verificamos na obra do autor uma alta diversidade propositiva em relação às Atividades Circenses. Todavia, as discussões elencadas nos parecem distantes no que se refere ao reconhecimento do mundo da criança e de suas experiências, evidenciando a necessidade de avançarmos ainda mais nessas discussões. Diante da perspectiva, Costa e Kunz (2013) apontam que na literatura existem poucos estudos sobre o brincar como uma atitude fundamental, que traga em sua compreensão a brincadeira como uma atividade humana praticada com inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção para ela própria e não para futuros resultados.

Ao pretendermos seguir aprofundando os entendimentos pedagógicos, passamos aos estudos de Invernó (2003), que, devido às suas experiências no ambiente escolar com as Atividades Circenses, desenvolveu estudos nesse campo, com pretensões de potencializar uma educação integral, em diferentes situações motrizes, nos âmbitos afetivo, social, motor e cognitivo, com as seguintes finalidades:

[...] uma melhora em diferentes aspectos pessoais como a sensibilidade pela expressão corporal, o trabalho de cooperação, o desenvolvimento da criatividade, a melhora da auto superação e da constância nas diferentes tarefas, no conhecimento do próprio corpo, na melhora da auto estima [...] (INVERNÓ, 2003, p. 24).

Diante do propósito, Invernó (2003) dedicou-se a formular alguns subsídios organizativos desse conteúdo fundamentado na Praxiologia Motriz⁸ buscando o Circo como ferramenta pedagógica. Nessa direção, o autor realizou estruturas, que se designaram em blocos temáticos organizados a partir de sua realidade educacional encontrada. Para seus estudos, Invernó agrupou as práticas pedagógicas com técnicas do Circo em Equilíbrios, Atividades Aéreas, Acrobacia, Manipulação e Ator de circo. Em meio ao estudo do autor, outros pesquisadores também se dedicaram nesta direção, buscando classificações a partir de tipos de materiais, critérios de ações corporais, característica do material e de sua utilização etc.

Em torno dessas classificações, surgem projetos pedagógicos das Atividades Circenses, que buscam aproximações a nossa realidade escolar, enquanto realidade brasileira, considerando as possibilidades de adaptação de materiais e espaços, e que, desse modo, passam a discutir possibilidades circenses na escola. Dentre os autores, citamos Duprat e Gallardo (2010), Bortoleto e Machado (2003), que vêm elaborando discussões e caminhos nessa linha, tanto no que se refere ao seu reconhecimento como da sua aplicabilidade:

Entendemos, contudo, que para que seu desenvolvimento possa prosseguir, é essencial que seus conceitos sejam expressos de forma clara e que sua aplicação seja compreendida de maneira adequada, sem distorções de sua característica de cultura particular e ao mesmo tempo permitindo o acesso de um público cada vez maior (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 63).

Nesse viés, os autores Duprat e Bortoleto (2007) propõem uma classificação, disposta por unidades didático-pedagógicas e que serão ilustradas em relação ao seu reconhecimento.

Quadro1- Classificação das modalidades circenses por unidades didático-pedagógicas

Unidades didático-pedagógicas	Blocos temáticos	Modalidades Circenses
Acrobacias	Aéreos	Trapézio fixo; tecido; lira; corda
	Solo/equilíbrios acrobáticos	De chão (solo); paradismo (chão e mão-jotas); poses acrobáticas em duplas, trios e grupo
	Trampolinismo	Trampolim acrobático, minitramp; maca russa
Manipulações	De objetos	Malabarismo
		Prestidigitação e pequenas mágicas
Equilíbrios	Equilíbrio do corpo em movimento	Perna de pau; monociclo
	Equilíbrio do corpo em superfícies instáveis	Arame, corda bamba; rolo americano (rola-rola)

⁸ A Praxiologia Motriz se centra em análises das situações motrizes a partir da ação motriz (passe da bola, fintas, interceptação), independente dos jogadores participantes. As diferentes ações motrizes de qualquer jogo, esporte, ou atividade física representam a parte visível e observável da própria situação motriz. Contudo, em cada situação motriz existem leis internas, uma lógica interna, das quais os diferentes jogadores se regem e, por conseguinte, fazem aflorar determinadas ações motrizes (INVERNÓ, 2003).

Encenação	Expressão corporal	Elementos das artes cênicas, dança, mímica e música
	Palhaço	Diferentes técnicas e estilos

Fonte: Adaptado por Duprat e Bortoleto (2007).

Em meio às descrições, os autores ainda realizam algumas observações sobre os aspectos de segurança relacionados à infraestrutura, modalidades mais indicadas, número de alunos por atividades. Uma série de elementos importantes a ser ponderada no processo de planejamento, que tenha por princípio o comprometimento com a segurança do aluno. Entretanto, não nos aprofundaremos nessas questões, considerando o objetivo do estudo, e manteremos nossa atenção numa análise das unidades didático-pedagógicas referidas.

Com alusão a evidenciarmos os objetivos de ensino-aprendizagem que estão sendo privilegiados nas unidades (acrobacia, manipulativos, equilíbrios e encenação), referimo-nos aos estudos de Duprat e Gallardo (2010), que assim consideram: As acrobacias são referidas como ações motoras não naturais, normalmente complexas, que tentam competir com as leis da Física que regem o movimento dos corpos, em sua maioria aprendidas pelo homem, com o objetivo específico e com características distintas das ações naturais (caminhar, sentar, correr etc.) (DUPRAT; GALLARDO, 2010).

Em torno do conceito atribuído a essa prática, é importante pensarmos qual o objetivo pedagógico que iremos traçar a partir dessa proposta, sendo a escola um espaço amplo de possibilidades de ação e de descoberta, principalmente quando nos reportamos à criança que, anteriormente ao movimento técnico, é capaz de criar diferentes possibilidades; de modo que essa prática possui todo um perfil de movimento técnico constituído historicamente pela ginástica, mas que, todavia, pode ser “reinventado” pelo professor, de maneira a ser *experienciado* pela criança nas mais íntimas possibilidades.

As manipulações de objetos — os malabares — consistem no controle das ações motrizes envolvidas principalmente com a habilidade de lançar, receber, equilibrar objetos (DUPRAT; GALLARDO, 2010). Essa prática também é considerada pelos professores como a mais acessível para o trabalho escolar, por tratar-se de uma ação que exige poucos recursos materiais, com um custo menor e com possibilidades de realização em espaços reduzidos, como outrossim ser subsidiada em espetáculos teatrais e dança. Os autores ainda fazem referência à utilização de materiais, tais como lenços, bolas, aros e claves, e, ainda, de outros materiais alternativos que podem auxiliar no desenvolvimento dessa prática com as crianças.

Os “equilíbrios” corporais, segundo Duprat e Gallardo (2010, p.114), “[relacionam-se] às leis físicas que intervêm na execução de uma tarefa motora”, estando associados às superfícies de apoio, com a localização do centro de gravidade do corpo e com a forma com que o peso do corpo está distribuído na superfície de apoio. Em relação a essa prática, parece importante nos darmos conta de que sua realização atende a outros elementos que ultrapassam o simples ato motor, estabelecendo uma enorme relação com a autossuperação e com a confiança, estabelecida em si e em relação ao outro colega.

E por fim, a encenação compreendida por Duprat e Gallardo (2010), constitui-se enquanto possibilidade expressiva e comunicativa, em que o tempo e o espaço podem dar-se de maneira subjetivas, criando-se situações nas quais a imaginação e a interpretação são fundamentais. “As atividades propostas nesta unidade didático-pedagógica devem ter como foco central a interação social, dado que o objetivo é comunicar alguma coisa (pensamentos, ideias, emoções) a alguém” (DUPRAT; GALLARDO, 2010, p. 126).

Nesse mesmo entendimento, consideramos a encenação importante à proposta, por se fazer presente em todos os fundamentos das Atividades Circenses, manifestando-se dentre todos os espaços de criação e de experiência do aluno. Com isso, pensamos que deve ser valorizada no campo da Educação Física, assim como das Atividades Circenses, como manifesto da expressão corporal da criança.

Na presença das perspectivas, almejamos, conjuntamente com Invernó (2003), que por meio das Atividades Circenses a criança possa, mais do que nunca, saltar, girar, fazer suas acrobacias e vivenciar a arte funambulesca do Circo, transcendendo suas atuações corporais para o campo da expressividade, da poética, da magia e do encantamento do Circo, *experienciando*, assim, sob o prisma lúdico esse conhecimento circense, com condições motivadoras que despertem para um conhecer esse legado cultural, que pode ser enriquecedor tanto no contexto da motricidade como no contexto da cultura e da arte.

No desfecho dos princípios pedagógicos que buscamos discutir, acreditamos mais no potencial dessa cultura popular, enquanto linguagem corporal voltada para a expressão e para a vivência, do que padronização e predeterminação dos gestos (BARONI, 2006). Nessa mesma linha, Soares (1998), ao desvelar alguns relatos históricos sobre o Circo, acrescenta-nos que “[...] os circos libertavam o espontâneo que fora aprisionado pelo saber científico, faziam renascer formas esquecidas da inteireza humana. Exibiam o que se desejava ocultar e despertavam imagens adormecidas no coração dos homens” (SOARES, 1998, p.28).

A partir desse breve reconhecimento que realizamos a respeito das Atividades Circenses, cremos ter-nos situado nesse campo circense, como que traçando uma inicial observação de suas possibilidades representativas dessa temática, que reúne uma série de conhecimentos de alto valor educativo.

Como bem mencionam Barragán, Bortoleto e Silva (2013), esses fatores merecem atenção e estudo; e argumentam que o desafio é proporcionar meios aos professores para que possam levar esse conteúdo para suas aulas, com total segurança e conhecimento. Sendo assim, parece-nos evidente a necessidade de investigar esse campo, para podermos conhecer de perto estas experiências pedagógicas.

Em síntese, sinalizamos a importância das Atividades Circenses no contexto da Educação e observamos a importância de reconhecê-la pedagogicamente de modo mais profundo e coerente no que tange ao espaço da criança em meio ao seu brincar. Tarefa complexa, mas necessária no que se refere a tornar esse conteúdo ainda mais valioso, a: como legítimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos que não podemos cair em num processo de busca pelas Atividades Circenses, como caminho instrumental, um brincar didático (KUNZ, 2007), do como fazer, pois entendemos que a criança, diante de seus saberes não precisa que façamos isso, com a ideia de a estarmos ajudando; pelo contrário, poderemos limitar esse espaço, que é só seu. Tratamos, portanto, de compor reflexões sobre essa criança e o seu brincar, com intenção de valorizar esse espaço e favorecer seu desenvolvimento pessoal em meio a um brincar criativo e espontâneo, em que as Atividades Circenses pudessem oportunizar enquanto potencial cultural voltado para a expressão e para a vivência de gestos.

Em meio aos elementos sinalizados, dedicamo-nos a investigar essas relações expressadas pelo Brincar-e-Se-Movimentar, em consideração às Atividades Circenses, e que,

assim, podemos identificar alguns elementos que mereceram nossa sensibilidade; tendo em conta que nos ajudaram a nos aproximar desse universo infantil, como resignificar sentidos pedagógicos dedicados às intenções das crianças, com sentidos e intencionalidades próprias.

Ante isso, o ato de reconhecer, ouvir, observar e entender a criança nos torna responsáveis por agirmos com sensibilidade e atenção aos movimentos elaborados e criados por ela, assim como compormos caminhos com dimensões a um Brincar-e-Se-Movimentar livre, em que a criança se torna autora de seu próprio movimento, que sugere um Se-Movimentar constituído enquanto diálogo com o mundo e com produção de sentimentos interpretativos da sua própria realidade. Portanto, um movimento constituído de capacidade expressiva e espontânea à vida da criança.

O Brincar-e-Se-Movimentar representa para a criança um espaço em que se permite avançar em seus processos, a experienciar e a fantasiar, constituído de um brincar pelo simples brincar, livre e expressivo, tendo total liberdade para percorrer caminhos que quer e precisa, sem limitações quanto à forma e com possibilidades para ser e fazer aquilo que gosta e precisa, como brincar.

As Atividades Circenses enquanto experiência múltipla pode desse modo, contribuir para a construção da criança no aqui e agora, sem perspectivas futuras, mas como valorização de sua infância, por intermédio de diferentes experiências de movimento, sendo pensadas a partir de uma pedagogia que se comunique com a criança por meio do brincar como mediadores sensíveis; fertilizando tais possibilidades e tornando o espaço da escola receptível a tais processos da infância.

O cenário das Atividades Circenses nessas circunstâncias propõe novos experimentos à vida da criança, em que ela encontre outras perspectivas, muitas vezes não exploradas, em que essa criança acaba se desafiando a descobrir, por se sentir fascinada por esse cenário, bem como livre para criar outras possibilidades de interpretação. Há, desse modo, em torno das Atividades Circenses, uma construção espontânea e, em muitos momentos, individual, por ser “sua” e única criação, e, em outros momentos, coletiva, em que precisa de ajuda mútua para sua criação e construção. Trocas que acreditamos ser fundamentais ao desenvolvimento integral da criança e que parecem legítimas quando se trata da arte como um todo.

Em meio aos apontamentos, desejamos ter expressado elementos que possam contribuir para a valorização do cenário circense, com possibilidades para a produção dessa arte na escola e na educação infantil, enquanto elemento experiencial na vida da criança.

REFERÊNCIAS

BARONI, J. F. Arte circense: a magia e o encantamento dentro e fora das lonas. **Revista Pensar**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, Jan/Jun. 2006.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. de A. **Reflexões sobre o circo e a Educação Física**. Corpoconsciência, Santo André, n. 12, p. 39-69, jul./dez 2003.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Mistério do Esporte. Ginástica, Dança e Atividades Circenses. In: DUPRAT, R. M; ONTAÑÓN, T.B; BORTOLETO, M.A.C. (Orgs.) **Atividades Circenses**. Brasília, 2014.

SILVA, D. O. S.; CARAMÊS, A. S.; TELLES, C.; KRUG, H. N.

COSTA, A. R; KUNZ, E. O “brincar e se-movimentar” como base teórica – filosófica para a compreensão do ser criança. In: HERMIDA, J. F.; BARRETO, S. J. B. (Orgs.). **Educação Infantil: temas em debate**. João Pessoa: UFPB, 2013.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO M. A. C. Educação Física Escolar: Pedagogia e didática das atividades circenses, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-190, jan. 2007.

DUPRAT, R. M.; GALLARDO P. S. J. **As Artes Circenses no âmbito escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____; FAGUNDES, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INVERNÓ, J. C. **Circo y Educación Física: otra forma de aprender**. Barcelona: INDE Publicaciones, 2003.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

_____. **Transformação Didático- pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2009.

_____. Educa Física: a questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALDT, J.T. et al. (Orgs.), **Educação Física, Esporte e Sociedade: Temas Emergentes**. Aracajú: UFS, 2007, p. 7-22.

ONTAÑÓN, T. B; BORTOLETO, M. A. C.; SILVA, E. Educación corporal y estética: Las actividades circenses como contenido de la educación física. **Revista Iberoamericana de educación**. Madrid / Buenos Aires, n.62. p.233-243, 2013.

ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A. C.; DUPRAT, R. M. Las Actividades Circenses como contenido de la educación física. **Revista Acciónmotriz**, Espanha, n. 11. p.13-30. 2013

ATIVIDADES CIRCENCES NA ESCOLA

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad:** léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

SILVA, T. Saberes Circenses: Ensino: Aprendizagem em movimentos e transformações. In: BARONI, J. F.; HECKTHEUER, L. F. A.; SILVA, M. R. S. (orgs.). **Circo, Lazer e esporte:** políticas públicas em jogo. Rio grande: FURG, 2011. p. 11-41.